



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Dil, Edebiyat, Kültür, Tarih, Sanat ve Eğitim Araştırmaları
Dergisi
The Journal of International Language, Literature, Culture, History, Art and
Education Research

|| Sayı/Issue 21 (Haziran/June 2025), s. 297-335
|| Geliş Tarihi-Received: 13.05.2025
|| Kabul Tarihi-Accepted: 27.06.2025
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.5281/zenodo.15589866

EPÖ Bağlamında Eğitim Bilimcilerin Görüşlerine Dayalı Olarak Öğretim Stratejisi, Yöntemi ve Tekniği Kavramlarının İncelenmesi*

*An Analysis of the Concepts of Teaching Strategy, Method and Technique
Based on the Views of Educational Scientists in the Context of Curriculum and
Instruction*

Tuğçe KOÇ GÖKCEN**
Nadir ÇELİKÖZ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Programları ve Öğretim alanında programın psikolojik temelleriyle ilişkilendirilen ve kavram karmaşası bulunan öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının eğitim bilimcilerin görüşleriyle anlamlandırılmasıdır. Bu çalışmada, öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarındaki kavram karmaşasını inceleyerek, eğitim bilimcilerin görüşleri doğrultusunda bu kavramlara ilişkin tanım ve kullanımlarını yeniden yapılandırmayı ve bu kavramlarla ilişkili kavramların da yer aldığı kavram haritasını oluşturmak amaçlanmıştır. Bu araştırma, 13 eğitim bilimciyle yapılan görüşmelere dayalı olarak yürütülen ve fenomenoloji (olgubilim) desenine göre yapılandırılmış nitel bir çalışmadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretim stratejisi öğrenme sürecinin genel yönünü belirleyen geniş kapsamlı bir çerçeve; öğretim yöntemi, bu stratejiye bağlı olarak izlenen sistematik yol; öğretim tekniği ise yöntemin içinde yer alan somut ve gözlemlenebilir uygulama biçimleri olarak tanımlanmıştır. Özellikle öğretim tekniğinin psikomotor yönüne yapılan vurgu, alanyazından farklı ve özgün bir katkı olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların strateji-yöntem-teknik ilişkisini kavramsal hiyerarşi içinde değerlendirmeleri dikkat çekicidir. Bulgular, bu kavramların öğretim kuramları, öğrenen özellikleri, öğretmen rolleri ve sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Çalışmada, kavramların birbirine karıştırılmasının hem kuramsal netliği hem de uygulama birliğini zedelediği vurgulanmış ve öneri olarak, öğretmen eğitimi programlarında bu kavramlara yönelik kavramsal netliğin artırılması, öğretim süreçlerinde tutarlılığın sağlanması ve alana özgü güncel kavram kılavuzlarının oluşturulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim stratejisi, öğretim yöntemi, öğretim tekniği, eğitim programlarının psikolojik temelleri, kavram karmaşası.

* Bu çalışma, birinci yazarın "Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Anlam Karmaşası Yaşanan Kavramların Eğitim Bilimcilerin Görüşleriyle Anlamlandırılması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, e-posta: tgce.9107@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2705-9227.

*** Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, e-posta: ncelikoz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3826-0070.

Abstract

This study aims to clarify the concepts of *teaching strategy*, *teaching method*, and *teaching technique*—which are associated with the psychological foundations of curriculum studies and are often used interchangeably—through the perspectives of curriculum and instruction experts. By examining the conceptual confusion surrounding these terms, the research seeks to redefine them based on expert opinions and to construct a concept map that includes related educational terms. The study adopts a qualitative design grounded in phenomenology and is based on interviews conducted with 13 scholars in the field of educational sciences. Data were collected via a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. Findings indicate that a teaching strategy is defined as a broad framework guiding the overall direction of the learning process; a teaching method is the systematic path followed under the chosen strategy; and a teaching technique refers to concrete and observable instructional practices nested within the method. A distinctive contribution of this study lies in its emphasis on the psychomotor dimension of teaching techniques, a point not commonly highlighted in existing literature. Participants' conceptualization of the strategy–method–technique relationship within a hierarchical structure is particularly noteworthy. Results also demonstrate that these concepts must be understood in relation to instructional theories, learner characteristics, teacher roles, and classroom practices. The study concludes that conflating these concepts compromises both theoretical clarity and instructional consistency. Accordingly, it recommends enhancing conceptual clarity in teacher education programs, ensuring coherence in instructional design, and developing updated, field-specific terminology guides.

Keywords: Teaching strategy, teaching method, teaching technique, psychological foundations of curriculum, educational scientists' views.

Giriş

Eğitim programı, öğrenci yeteneklerini değerlendiren, olası öğretim yöntemlerini dikkate alan ve stratejileri uygulayan sürekli bir gelişim sürecidir (Wiles & Bondi, 2014; Ornstein & Hunkins, 2018). Akademik boyutların ötesinde, sınıf içinde ve dışında -akademik, sosyal veya başka biçimlerde meydana gelen her şeyi ister okulda resmi olarak öğretilsin ister okul dışında gerçekleşsin, bünyesinde barındırır. Eğitim programı, bir program, plan, içerik ve öğrenme deneyimleri olarak düşünülebilirken, öğretim; pedagoji, yöntemler, stratejiler ve uygulama olarak nitelendirilebilir (Gordon, Taylor & Oliva, 2019).

Eğitim programı, öğretim için yönlendirme sağlar çünkü öğretim, eğitim programını akademik olarak sunma yöntemidir. Öğrenci öğrenimini en üst düzeye çıkarmak için eğitim programı ve öğretim birbiriyle uyumlu olmalıdır (Yates, 2000). Eğitim programları geliştirilirken farklı disiplinlere ait bilimsel araştırma sonuçlarından ve kuramsal bilgilerden faydalanılır. Bu da geliştirilmek istenen eğitim programının kuramsal temelinin oluşturmaktadır (Kazu, 2023). Eğitim programının temelleri, eğitim programı bilgisinin dış sınırlarını belirler ve alanın teorilerini, ilkelerini ve fikirlerini türetmek için geçerli kaynakları neyin oluşturduğunu tanımlar. Bu bağlamda eğitim programının genel kabul görmüş temelleri felsefi, tarihi, psikolojik ve sosyolojik olarak kabul edilmektedir (Ornstein & Hunkins, 2018; Acar, 2023, s. 20). Bir öğrenme deneyimi ile psikolojik temeller arasındaki ilişkiler şu şekilde açıklanmaktadır: Belirli yaş gruplarındaki öğrencilerin psikolojik ve eğitsel yeterliliklerine ilişkin anlayışlar eğitim programının yaş-sınıf temelinde yapılandırılmasına yol açmıştır (Golen, 1982, s. 18). Eğitim programı çalışmalarında psikolojiden her aşamada yararlanılmaktadır. Eğitim psikolojisinde elde edilen verilerin niteliklerinden dolayı bu temel programın en önemli temeli olarak görülür. Psikoloji bilimsel araştırmalarla, bireyin daha iyi tanınmasını ve dolayısıyla eğitim etkinliklerine yön verilmesini sağlar. Psikolojik temeller öğrencilerde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilimsel çerçevede açıklayarak program çalışmalarına katkı sağlamaktadır (Şiraz & Bay, 2023, s. 51).

Eğitim programının öğelerinden biri olan öğrenme yaşantıları/öğretme durumları, hedeflere ve içeriğe uygun yaşantılardan oluşmaktadır. Öğrenmenin oluşturulmasına yönelik düzenlemeleri içerir (Dirik, 2015). Öğrenme yaşantıları/öğretme durumları; uygun model, strateji, yöntem ve teknikler ile teknoloji ve materyallerin kullanıldığı etkinlikler olarak düzenlenirler (Yazçayır, 2023, s. 66). Bu noktada öğrenme-öğretme sürecinde “nasıl öğretilim” sorusuna yanıt arandığı görülmektedir. Bu soru, içinde strateji, yöntem ve teknik gibi süreçleri kapsayan geniş bir kavramı barındırmaktadır (Güven, 2015). Bu kapsamda; strateji, bir hedefe ulaşmak için uygulanan en genel yaklaşımdır. Yöntem ise hedefe ulaşmak için önümüzdeki engelleri nasıl aşacağımıza dair belirlediğimiz ve takip ettiğimiz yoldur. Teknik de bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Duman, 2015, s. 26). Öğretim sürecinde yöntem ve tekniklerin, öğretimde kullanılan etkinliklerin kendine has şekilde kullanılması taktik kavramını tanımlamaktadır. Strateji kavramı, bir şeyi başarmak için bir dizi taktiklerin uygulanmasını ifade etmeye başlamıştır. Dolayısıyla, bir öğretim stratejisi, öğrenmeyi başarmak için bir dizi taktiktir ve bu dizinin içindeki belirli prosedürler öğrenme taktikleri olarak adlandırılır (Schmeck, 1988, s. 5). Bunun yanı sıra öğretim boyutunda kullanılan strateji kavramı, öğretenler yönünden öğretim stratejileri; öğrenenler açısından ise öğrenme stratejileri biçiminde tanımlanmaktadır (Dursun, 2021, s. 8).

Alanyazında öğretimde kullanılan öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının birden fazla tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlamalardan, öğretim stratejileri; bir konunun öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla kullanılan öğretim ilkeleri, yöntemleri, teknikleri ve değerlendirme biçimlerini bir arada içeren; tüm bu unsurların uyumlu ve işlevsel biçimde kullanılmasını sağlayan, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını kapsayan genel bir kavramdır (Pilli, 2021). Bir öğretmenin, dersinin konusunu öğretmesinde hedefe ulaşmak için seçeceği öğretim yönteminin, çeşitli teknikler ve hatta değerlendirme biçiminin uyum içinde olmasıdır. Öğretim sürecinde, öğretim yöntemleri ise öğretim stratejilerine bağlı olarak belirlenmekte ve uygulamaya geçirilmektedir. Bir problemi çözmek, bir bilgiyi öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlarla seçilen ve izlenen yollardır (Dursun, 2021, s. 9). Öğretme-öğrenme sürecinde hedeflere ulaşabilmek için teknikleri, içeriği, araç-gereç ve kaynakları birbirleriyle ilişkilendirerek dersin işlenmesi anlamına gelir (Eminoğlu Küçüktepe, 2021). Bunun yanı sıra öğretim tekniği, öğretim yönteminin nasıl uygulanacağını; hangi etkinliklerin yapılacağını ve hangi araç-gereçlerin nasıl kullanılacağını belirleyen yoldur. Yöntemin uygulama ayrıntılarını yansıtır (Dursun, 2021). Öğretim yöntemi, öğrencilerin özellikleri, ders araç ve gereçleri ile tüm öğrenme durumları göz önünde tutularak belirlenen ve izlenen mantıklı yol olarak ifade edilmektedir. Öğretim tekniği ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimidir (Küçüköğlu, 2021, s. 25). Özetle öğretim stratejisi ders sürecinde öğretmenin izleyeceği genel bir yolu, öğretim yöntemi ise bu yolda yararlanabileceği etkinliklerin yapısını ifade etmektedir. Öğretim tekniği de her bir etkinliğin adım adım gerçekleşmesidir (Çardak, 2023, s. 260). Üç kavram arasındaki bu ilişki ise hiyerarşiktir ve “üst kavram ile alt kavramların derecelerine veya seviyelerine dayalıdır (Lowell & Ureña-Rodríguez, 2023, s. 5). Bu alanda çalışan eğitim bilimciler, stratejinin en geniş kavram olduğunu; yöntemlerin strateji altında yer aldığını ve tekniklerin ise daha küçük ölçekli uygulama biçimleri olduğunu hiyerarşik biçimde belirtmişler ve eserlerine yazmışlardır (Gözütok, 2021).

Alanyazında bu üç kavramın nasıl tanımlandığı ve aralarındaki ilişkilerin nasıl kurulduğunu ele alan çalışmalar incelendikten sonra, kavramlar arasındaki mevcut karmaşanın da yer aldığı çalışmalar incelenmiştir. Türkçe ve İngilizce alanyazın incelendiğinde, yöntem, teknik ve strateji kavramlarının zaman zaman birbiri yerine

kullanıldığı görülmektedir. Bu duruma örnek olarak Türk Dil Kurumu sözlüğünde, teknik kavramının yol ve yöntem sözcükleriyle eşanlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Hem Türk Dil Kurumu sözlüğünde hem de günlük dilde strateji, yöntem ve teknik kavramlarının birbirlerinin yerine sıkça kullanıldığına rastlanmaktadır. Bu durumun temelinde, söz konusu üç kavramın ortak işlevinin, bireyleri belirli amaçlara ulaştırmaya imkân tanınması yatmaktadır (Güven, 2022, s. 11). Örneğin Henson (1980, s. 3) ve Dhand (1990) çalışmalarında öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığını, bunun kavram karmaşasına neden olduğu ve uygun kullanım olmadığını belirtmişlerdir. Yeşilyurt (2019)'un çalışmasında öğretim stratejileri ile ilgili karmaşa, öğretim stratejisi ve öğretim yöntemi kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılması şeklinde açıklanmıştır. Söz gelimi işbirlikli öğrenme yönteminden bir makale ya da kitapta öğrenme kuramı, bir diğerinde yaklaşım ya da model olarak başka bir çalışmada da öğretim yöntemi olarak söz edilmektedir. Yine dramaya, kimi çalışmalarda öğretim yöntemi kimilerinde de öğretim tekniği olarak yer verilmektedir (Güyer ve Aydoğdu, 2016; Dal ve Tatar, 2022). Bu karmaşayla ilişkili olarak bazı çalışmalarda kavramlarda karmaşa bulunmaktadır. Dirik (2015) çalışmasında, yöntemin üst düzey bir kavram olarak ele alındığı ve içinde yaklaşım (strateji), yöntem ve teknik gibi alt kavramları barındırdığı belirtmiştir. Burada strateji kavramı yaklaşım kavramıyla aynı kavram olmamasına rağmen bu şekilde kullanılmıştır. Benzer şekilde Şahin (2020) ve Gülaçtı (2023)'nın çalışmasında da öğretim yaklaşımları (stratejiler) şeklinde kullanılmıştır. Larson & Keiper (2011)'in çalışmasında da simülasyon, rol yapma ve dramatizasyon üç tiyatral strateji olarak tanıtılmaktadır. Tartışma, her ders içeriğinde öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek yararlı bir öğretim stratejisi olarak tanımlanmıştır. Öğretim ve eğitimin yaygın bir sorununun, araştırmacılar, teorisyenler ve eğitimciler tarafından bu terimlerin birbirinin yerine kullanılmasından kaynaklandığı bilinmektedir (Lowell, & Ureña-Rodríguez, 2023, s. 3).

Bu çalışma temelinde ele alınan öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarında dahil olmak üzere, eğitim kavramlarındaki kavram karmaşası Eğitim Programları ve Öğretim alanında karşılaşılan temel sorunlardan biridir. Sever, Yapıcıoğlu & Kara (2019, s. 446) çalışmasında, alana özgü temel kavramların uzun süredir güncellenmemekte, bazı kavramların birbirlerinin yerine eşanlamlı biçimde kullanılmakta ve kavramların Türkçe karşılıkları konusunda fikir birliği sağlanamadığını belirtmiştir. Bu sorunun büyüklüğü, 31 Mart 2016 tarihinde Eğitim Programları ve Öğretim Derneği tarafından Doğu Akdeniz Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen Eğitimde Terim Birliği Çalıştayı ile somutlaşmıştır. Ancak, yapılan çalışmaların çıktılarının henüz yayımlanmamış olması, sorunun çözümüne dair sürecin tamamlanamadığını göstermektedir. Kavram karmaşası sorunun çözümüne yönelik bu çalışmanın devamı, Türk Dil Kurumu ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği tarafından düzenlenen 13-14 Mart 2025 tarihlerinde "II. Terim Birliği Düşünce Atölyesi" şeklinde gerçekleştirilmiştir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025) ve henüz rapor yayınlanmamıştır. Bununla birlikte alanyazında incelendiğinde, mevcut çalışmalarda öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının tanımları, aralarındaki hiyerarşik ilişkiler teorik düzeyde ele alınmış olmasına rağmen bu kavramların eğitim bilimciler tarafından nasıl anlamlandırıldığı, uygulamada uygun ve uygun olmayan biçimde nasıl kullanıldığına ilişkin ve bu üç kavramın diğer kavramlarla ilişkisini ortaya koyan kavram haritasının nasıl oluşturulduğunu ele alan sistematik ve derinlemesine bir inceleme yapılmamıştır. Bu yönüyle araştırma, kavramların teorik tanımlarının ötesine geçerek, bunların eğitim bilimciler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ve pratikte nasıl uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın amacını da eğitim programları ve öğretim alanında programın psikolojik temelleriyle ilişkilendirilen, anlamında karmaşa (muğlaklık) bulunan öğretim

stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının eğitim bilimcilerin görüşleriyle anlamlandırılması oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, “Eğitim Programlarının psikolojik temelleriyle ilişkilendirilen öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarındaki kavram karmaşası nasıl giderilebilir?” sorusu araştırmanın temel problemidir. Bu problem cümlesi ışığında cevap aranacak alt problemler şu şekildedir:

1. Tanımlanması nasıldır?
2. Uygun ve uygun olmayan anlamda örnek kullanımları nasıldır?
3. İlişkili diğer kavramlarla benzer ve farklı yönlerini içeren kavram haritası nasıl oluşturulur?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırmalarda bireyin bir kavram ya da olguya ilişkin deneyimlerinin ortak anlamını tanımlayan çalışmalar, fenomenoloji (olgubilim) desenli çalışmalardır (Creswell, 2013). Fenomenolojinin temel amacı, bir fenomene ilişkin bireysel deneyimleri evrensel özün bir betimlemesine indirgemektir. Bu amaçla, nitel araştırmacılar bir fenomeni tanımlar (Van Maanen, 1990). Buradan hareketle, Eğitim Programları ve Öğretim alanında anlamında karmaşa bulunan öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının tanımlarını eğitim bilimcilerin nasıl anlamlandırdığı, bu kavramların anlamlarını oluşturma süreçlerini betimlemeyi ve bu kavramları çalışmalarında ve derslerinde kullanırken yaşadıkları deneyimi nasıl yorumladıklarını açıklamayı amaçlayan bu araştırmada, fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır.

Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Dolayısıyla, araştırma süreci, Türkiye’deki 45 üniversitenin yüksek lisans ve 26 üniversitenin doktora düzeyindeki Eğitim Programları ve Öğretim dersi içeriklerinin doküman analiziyle başlamıştır. Bu analiz sonucunda 884 kavram tespit edilmiş, tekrar etme sıklıklarına göre sınıflandırılarak Excel tablosuna aktarılmıştır. Kavramların çok boyutluluğu ve anlam merkezinde yer alma durumu (Ülgen, 2004) dikkate alınarak 248 kavram belirlenmiş ve Uzman Görüş Formu hazırlanmıştır. İki araştırma görevlisi, üç doktora ve üç yüksek lisans öğrencisinin görüşleri doğrultusunda kavramlar, programın felsefi, psikolojik, sosyolojik ve tarihsel temelleriyle ilişkilendirilmiştir. Son aşamada, kavramlar Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki profesör, bir doktor öğretim üyesi, iki araştırma görevlisi, dört doktora tez dönemi öğrencisi; Eğitim Yönetimi ve Denetim bölümünden bir doçent ve bir araştırma görevlisi; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme bölümünden bir profesör uzmanın değerlendirmesine sunulmuş ve nihai olarak 64 kavram belirlenmiştir. Bu makale araştırmasında, programın psikolojik temelleriyle ilişkilendirilen “öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği” kavramlarında yer alan kavram karmaşası incelenmiştir.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye’deki Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 13 akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ile oluşturulmuştur. Amaçlı örneklemenin temel amacı, araştırma sorularıyla ilişkili olacak şekilde, örneklemi stratejik biçimde oluşturmaktır. Bu tür örneklemde, örneklem içindeki katılımcıların araştırma sorusu açısından, önemli olan özellikleri bakımından çeşitliliğin sağlanması istenebilir (Bryman, 2012). Ölçüt örneklemesinin mantığı ise önceden belirlenmiş belirli bir öneme sahip ölçüte uyan tüm durumları incelemek ve çalışmaktır (Patton, 2002). Dolayısıyla bu araştırmanın soruları ışığında, kavramsal karmaşa bulunan üç kavrama ilişkin, kuramsal bilgiye ve kavramları

uygulama deneyimine sahip akademisyenler çalışmaya amaçlı örnekleme ile dahil edilmiştir. Akademisyenlerin alandaki bu kavramları, yayımlanan makale, bildiri, vb. çalışmalarında, lisansüstü öğrencilerle yürütülen tezlerde ve işlenen derslerde kullanımları dikkate alınarak belirlenen ölçütler;

(1) Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde doktora yapmış olma ve Dr. Öğretim Üyesi, Doçent Dr. ve Profesör Dr. akademik unvanına sahip olma, (2) Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde derse girmiş veya giriyor olma ve (3) Lisansüstü öğrencilerinin tez danışmanlığını yapmış veya yapıyor olma şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırmanın örnekleme yöntemi ölçüt örnekleme üzerine kurulmuştur. Bunun yanı sıra, ölçütleri taşımak koşuluyla, bu üç kavrama ilişkin yeterince katılımcıya ulaşılamaması durumu nedeniyle kartopu örneklemeden de yararlanılarak katılımcı sayısı genişletilmiştir. Kartopu örnekleme, bir çalışmanın yürütülmesi sırasında ihtiyaç ortaya çıktıkça seçilen örnekleme türüdür (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, s. 436). Bu çalışmada da katılımcılardan EB8, EB9 ve EB10 ölçüt örnekleme için belirlenen ölçütleri sağlayarak kartopu örnekleme ile çalışmada yer almıştır.

Katılımcıların kodları EB1, EB2, ... EB13 şeklinde belirlenmiş; cinsiyetleri, unvanları, kurumları ve deneyim süreleri gibi tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Akademik Unvan	Üniversite	Mesleki Kıdem	İncelenen Kavramlar
EB1	Erkek	Doç. Dr.	Akdeniz Üniversitesi	21 ve üstü	Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği
EB2	Kadın	Doç. Dr.	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	16-20 yıl	Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi
EB3	Erkek	Doç. Dr.	Kilis Üniversitesi	11-15 yıl	Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği
EB4	Kadın	Doç. Dr.	Kastamonu Üniversitesi	11-15 yıl	Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği
EB5	Erkek	Doç. Dr.	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	21 ve üstü	Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği
EB6	Kadın	Doç. Dr.	Çukurova Üniversitesi	21 ve üstü	Öğretim Stratejisi
EB7	Kadın	Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi	21 ve üstü	Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği
EB8	Kadın	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	16-20 yıl	Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi
EB9	Erkek	Prof. Dr.	Balıkesir Üniversitesi	21 ve üstü	Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği
EB10	Erkek	Prof. Dr.	Balıkesir Üniversitesi	21 ve üstü	Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği
EB11	Kadın	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi	21 ve üstü	Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği
EB12	Kadın	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi	21 ve üstü	Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği
EB13	Erkek	Prof. Dr.	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	21 ve üstü	Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği

Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri ve araştırma kapsamında inceledikleri kavramlar sunulmuştur. Araştırma kapsamında görüş bildiren 13 akademisyenin 5’i kadın, 8’i erkektir. Katılımcıların 9’u Doçent Dr., 4’ü Profesör Dr. unvanına sahiptir. Bu dağılım, katılımcıların büyük çoğunluğunun doçentlik düzeyinde akademik olgunluğa ulaşmış olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunun 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu ve araştırma kapsamındaki kavramları hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde değerlendirebilecek uzmanlık düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

1.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bir deneyimin anlamının özüne ya da altında yatan temel yapıya ulaşmak için, fenomenolojik görüşme birincil veri toplama yöntemidir (Merriam, 2009). Bu çalışmada, üç kavramdaki kavram karmaşasının kaynaklarını anlamak için eğitim bilimcilerin görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Alanyazındaki farklı tanımların neden ortaya çıktığı, bu kavramların derslerde ve yayınlarda kullanıldığında hangi zorlukların yaşandığı derinlemesine görüşmelerle anlaşılabilir. İlâveten, bu kavramların ulusal alanyazın bağlamındaki kullanımı, uygun ve uygun olmayan kullanım örneklerinin belirlenmesi için eğitim bilimcilerle görüşme yapılmıştır. Son olarak, kavramlar arası ilişkileri gösteren kapsamlı bir kavram haritasının oluşturulması için farklı görüşlerin sentezlenmesi gerekmektedir. Bu sentez, ancak eğitim bilimcilerin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine anlayarak mümkün olmaktadır. Bu gerekçelerle, alanyazındaki mevcut tanımların ötesine geçerek, bu kavramların nasıl anlamlandırıldığını ve uygulandığını anlamak için görüşme tekniği tercih edilmiştir. Buradan hareketle, bu araştırmanın problem durumunu incelemek amacıyla; 2024 yılı Şubat-Ekim ayları boyunca 32 ayrı oturumda birebir görüşmeler Google Meet ve ZOOM programları aracılığıyla yapılmıştır.

Yapılan görüşmelerde, literatür taramasına dayalı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 5 Aralık 2023 tarihli ve 20231202508 rapor numaralı sayı ile onaylanmıştır. Görüşme formunun son halinde, “1. Bu kavram nedir? 2. Bu kavrama yönelik bilginiz veya çıkarımınız hangi kaynaklardan beslenmektedir? 3. Kavrama ilişkin sizin tanımınız nedir? 4. Bu kavramın ilişkili olduğu diğer kavramlar var mıdır? 5. Bu kavramla ilgili zihninizde oluşan kavram haritası nasıldır?” olmak üzere; 5 temel soru, 16 yardımcı soru bulunmaktadır. Yapılan görüşmeler öncesinde araştırmacı tarafından 18.01.2024 tarihinde, 1 pilot görüşme uygulaması yapılmıştır. Bu pilot görüşme sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularına bazı sorular eklenmiş, bazı sonda sorularının temel sorular altındaki yerleri değiştirilmiş ve anlamında karmaşa bulunan sorular yeniden düzenlenerek soruların anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Katılımcı akademisyenlere, görüşmeler öncesinde araştırmanın amacı ve kapsamının yanında, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı bilgisi verilmiştir. Görüşmeler online şekilde yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 60-75 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların onayı alınarak görüşmelerin ses ve görüntü kaydı alınmıştır.

1.4. Verilerin Analizi

Bir araştırmadan, betimleyici bilgi elde etmek, gözlem ve görüşme verilerini analiz etmek, hipotezleri test etmek, araştırma bulgularını kontrol etmek veya eğitim sorunlarıyla başa çıkmada yararlı bilgiler elde etmek için içerik analizi yapılmaktadır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu çalışmada görüşme verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek bulgular elde edilmiştir. İçerik analizi; durumlar, bağlamlar, tarzlar, imgeler, anlamlar ve nüansların temel konular olduğu içgörülerini arar. Bu süreç, ham

verilerin eşzamanlı olarak kodlanmasını ve belgenin içeriğine dair ilgili özellikleri yakalayan kategorilerin oluşturulmasını içerir. (Merriam, 2009). Bu doğrultuda analiz sürecine öncelikle görüşmelerin transkripsiyonu süreci ile başlanmıştır. Bu transkriptler, araştırmacılar tarafından birçok defa okunarak veriye bütüncül bir aşinalık kazanılmıştır. Sonrasında katılımcı ifadelerinden çıkan kod, kategori ve temalar veriden doğrudan türetilmiştir.

Çalışmanın analizinde, her bir alt soruya ilişkin katılımcı yanıtları ayrı ayrı incelenerek açık kodlar çıkarılmıştır. Örneğin, “*Öğretim stratejisi bizim için hedefe ulaşmamızı sağlayan genel yol olarak ifade edilir*” (EB4) ifadesi “genel yol” kodu ile, “*Öğretim teknikleri, öğretim yöntemlerinin sınıf içi uygulama boyutunu oluşturur*” (EB12), ifadesi “*öğretim yönteminin uygulaması*” kodu ile kodlanmıştır. Daha sonra benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Örneğin, “genel yol, hedefe götüren yol, genel plan” gibi kodlar “*Öğretim stratejisinin genel bir yol olması*” kategorisinde birleştirilmiştir. Elde edilen kategoriler arasındaki ilişkiler ve hiyerarşi dikkate alınarak temalar tanımlanmıştır. Bu süreçte araştırmacılar, kodlama ve tema oluşturma konusunda ortaya çıkan kod ve temaları birlikte çalışmış nihai karara varmışlardır. Elde edilen temalar araştırmanın alt problemleri ışığında kod ve kategorilere uyumlu biçimde adlandırılmıştır.

Çalışmanın verileri analiz edildiğinde, doktora tezi kapsamındaki bu çalışmada eğitim programlarının psikolojik temelleri açısından, eğitim programları ve öğretim alanında bu üç kavramda karmaşa bulunmuştur. Katılımcılar tarafından, bu üç kavramın doğrudan programın psikolojik temelleri (EB2, EB3, EB4, EB5, EB6, EB8, EB12, EB13) ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Dolaylı olarak ise programın felsefesinin öğretimin temel yönelimini belirlediğini, sosyolojik temellerin ise eğitim ortamındaki sosyal dinamikleri etkilediği ve toplamda bu üç temelin, öğretim yöntemleri ile öğretim tekniklerini birlikte biçimlendirdiği belirtilmiştir.

Kavramlar tek tek incelendiğinde öğretim stratejisi için katılımcılar tarafından programın psikolojik temellerinin, öğretim stratejisinin nasıl yapılandırılması gerektiği konusunda bilgi verdiği vurgulanmıştır.

EB2: “*Psikolojik temel bize neyi, ne zaman ve nasıl öğretmemiz gerektiği konusunda bir dayanak sağlıyor. Örneğin biz buluş yoluyla öğretim stratejisini anlatırken derslerimizde de şunu söyleriz, özellikle deriz somut işlemler dönemindeki öğrencilere öğretebilmemiz için bu çok kıymetli bir stratejidir deriz. Neden? Çünkü soyut kavramları anlamaları, anlamlandırmaları, ilişkilendirmeleri onlar için biraz zor olabilir. Ama buluş yoluyla öğretim stratejisi daha somut örneklerden kendileri bir çözüme ya da ilkeye kavramı ulaştıkları için daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilir.*” ifadesiyle öğretim stratejilerinin, psikolojik temeller üzerinde şekillendiğini belirtmiştir.

Öğretim yöntemi kavramında ise psikolojik temellerin, öğrenme sürecini nasıl işleyeceği ve hangi yöntemlerin hangi yaş gruplarına uygun olacağı konusunda önemli bir yer tuttuğu vurgulanmıştır.

EB5: “*... ben öğrenciyle ya da şöyle düşünerek öğretmenliği, yüzde doksan öğrenciyle yüz yüze geldiğimde yapıyorum. Yani o boyutla ilgili daha çok. Çünkü orada çocuğa nasıl davranacağız, daha neyi nasıl öğreniyor? Bireysel hakları, çoklu zekâsı, son yıllardaki yapılan öğretimle ilgili kuramlara da baktığınızda zaten programın psikolojik temelleriyle daha ilgili gibi geliyor.*” ifadesinde öğrencinin öğrenme sürecine nasıl tepki verdiğini, öğrenme öğretme süreçlerinin nasıl yapılandırılacağını belirlediği için eğitim programlarının psikolojik temelleriyle doğrudan ilişkisini kurmuştur.

Öğretim tekniği kavramında, programın psikolojik temellerine bağlı olarak benimsendiği öğrenme kuramına (bilişsel, davranışçı vb.) uygun şekilde yapılandırıldığını EB4: *“Program geliştirmenin psikolojik temellerinde konuşuyoruz biz en çok işte diyorum ki mesela daha bilişsel bir yaklaşımı benimsiyorsanız şu teknikleri tercih edersiniz, daha davranışçı bir kuramı benimsiyorsanız öğretimde o zaman şunları tercih ediyorsunuz gibi bir yapılandırmaya gidiyoruz.”* görüşünde açıklamıştır.

1.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada; veri toplama amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının, anlaşılabilirliğin teyit edilmesi amacıyla gönüllü bir katılımcı akademisyen ile pilot görüşme çalışması yapılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur.

Görüşmelerin öncesinde katılımcı akademisyenlere çalışmanın amacı ve kapsamının yanında görüşmelerin tahmini olarak ne kadar süreceği ve bu süreçte görüşmenin kaydının alınacağı hakkında bilgilendirme sağlanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcı akademisyenlere, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı vurgulanarak görüşmenin herhangi bir aşamasında ayrılma hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Görüşme kayıtlarının transkripsiyon süreci tamamlanmış ve sonrasında çalışma grubundan katılımcı teyidi alınmıştır. Veri analizi sonrasında uzman görüşüne başvurulmuş, araştırmacıların ikisi tarafından analizi yapılmış ve analiz süreci teyit edilmiştir. Her iki araştırmacının kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır: $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Çalışmada ilk kodlama sonrasında %78 oranında uyum sağlanmış, görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde ise tartışılarak %92 uyum düzeyine ulaşılmıştır. Analiz sürecinin şeffaflığını sağlamak amacıyla kodlama süreci adım adım belgelenmiş, kod listesi ve kategori oluşturma süreci ayrıntılı olarak kayıt altına alınmıştır.

2. Bulgular

Bu başlık altında, “öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği” temel düzey kavramlarının eğitim programlarının temelleri açısından hangi temel içerisinde doğrudan yer aldığı ve diğer hangi temellerle dolaylı biçimde ilişkili oldukları incelenmiştir. Bu üç kavramın tanımları, eğitim alanındaki uygun ve uygun olmayan anlamda kullanımları ve kavram haritaları oluşturulmuştur.

2.1. Alanda Kavram Karmaşası Bulunan Kavramların Programın Psikolojik Temelleri Açısından Tanımlanması

2.1.1. Öğretim Stratejisi Kavramının Tanımı

Bu başlık altında, katılımcıların öğretim stratejisi kavramına ilişkin kendilerine ait tanımları referans alınarak, kavramın tanımının oluşturulma süreci ele alınmıştır. Çalışmada “öğretim stratejisi” kavramının görüşmeleri EB1, EB2, EB3, EB4, EB6, EB8, EB9, EB11, EB12 ve EB13 kodlu katılımcılar ile yapılmıştır. Öğretim stratejisi kavramının tanımı ile ilgili verilerin analizi sonucunda, “öğretim stratejisinin yapısı, öğretim stratejisinin uygulama boyutu, öğretim stratejisinin öğretim süreçlerindeki yeri ve öğretim stratejisinin kavramsal sorunları” olmak üzere dört tema elde edilmiştir.

Öğretim stratejisinin yapısı teması altında, öğretim stratejisi kavramının genel bir yol olduğu, tümdengelimsel bir yapıya sahip olduğu, olanaklarla bağlantılı olduğu, bir örüntüye sahip olması gerekliliği, yapısal ve bağlamsal sınırlıklara sahip olduğu vurgulanmıştır.

“Öğretim stratejisi, öğretimi gerçekleştirmek için elimizdeki kaynaklarla amacımıza ulaşmak için başvurabileceğimiz yolları ortaklaşa olarak oluşturdukları böyle bir örüntü, ortak bir yoldur.” (EB1).

“Öğretim stratejisi bizim için hedefe ulaşmamızı sağlayan genel yol olarak ifade edildiği için stratejiyi daha genel bir yol yani hedefe ulaşacağız ama uzun bir yol olabilir.” (EB4).

“Kullanıldığı bağlam ve anlamı dikkate alarak sınırlarını çizebilirim diye düşünüyorum ama bizim öğrenme modelini asla bir öğretim stratejisi ve yol olarak ve öğretim yöntemi olarak düşünmem.” (EB6).

Uygulama boyutu temasında, öğretim stratejisi için öğretim sürecinde stratejinin çerçeve oluşturucu bir rolü olduğu, öğretim sürecini belirleyen bir yapı olduğunu, öğrenci düzeyi, materyaller ve dersin yapısı gibi değişkenlerden etkilendiği, hedef ve programlarla ilişkili olması gerektiği ve öğrenme sürecinde stratejinin eğitim programlarının uygulanmasında yer aldığı vurgulanmıştır.

“Öğretim stratejisi dediğim gibi o genel hat yani büyük ölçekli planımız aslında öğretim yöntemimiz ona bağlı olarak oluşturmuş olduğunuz düzenli yolumuz öğretim tekniğini bu süreçte bize yardımcı olacak daha küçük ölçekte uygulamalarımızdır.” (EB3).

Öğretim süreçlerindeki yeri temasında kavramın, ulaşmak istenen amaçlarla ilişkili olarak yollar seçilmesi ve hedef düzeyine uygun olma vurgusu amaç ve hedeflerle ilişkisini açıklamaktadır.

“Öğretim stratejisi dediğimiz zaman amacımız hedeflere ulaşmak. Amacımız öğretmen olarak sınıfa girdiğimiz zaman hedefleri ve kazanımları öğrencilere kazandırmak. İşte o kazanımlar için uyguladığımız en genel yola strateji diyoruz.” (EB9).

Kavramsal sorunları temasında ise öğretim stratejisinin; öğretim yöntemi, öğretim tekniği, öğrenme yaklaşımı, öğrenme kuramı ve öğretim modeli kavramlarıyla olan kavramsal karışıklığı, kaynaklardaki sınıflandırma sorunları ve tanımında, kaynaklar arasındaki tutarsızlık üzerine yoğunlaşmıştır.

“Öğretim stratejisi, bir dersin ya da konunun hedeflerini kazandırmak için belirlediğimiz genel yol. Yani kaynaklarda da hatta en genel yol diye bir ifadeye karşılık geliyor. Öğretim yöntemine geldiğimizde benzer şekilde öğrenmeyi sağlamak için izlediğimiz yol. Yani tanımlara baktığımızda kaynaklarda da aslında şimdi o da yol, o da yol. Tamam da bunun farkı ne? diye de aslında düşünebiliriz.” (EB2).

Son olarak, katılımcılar strateji ve öğretim stratejisi kavramlarının tanımlarını yapmışlardır. Tablo 2’de bu tanımlamalara yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Strateji ve Öğretim Stratejisi Kavramlarının Tanımları

Tanıma İlişkin İfadeleri		
Katılımcılar	Strateji	Öğretim Stratejisi
EB1	Strateji, genel ve kapsamlı bir amaca ulaşmak için kullanılan yöntemlerin bir araya getirilmesiyle oluşur ve düşünsel bir planlama sürecini ifade eder.	Öğretim stratejisi, öğretimi gerçekleştirmek için eldeki kaynaklar ve amaçlar doğrultusunda belirlenen, birçok yöntemi içeren, genel bir yoldur.
EB2	Strateji, düşünsel bir planlama süreci olarak kapsamlı bir yapıya sahiptir ve yöntem ile teknikten daha üst düzeyde bir kavramdır.	Öğretim stratejisi, dersin veya konunun hedeflerine ulaşmak için yöntem, teknik, araç, gereç ve materyalleri kapsayan, belirli bir amaca ulaşmayı sağlayan genel bir planlama sürecidir.
EB3	Strateji, genel hatları belirler ve bu çerçevede yöntem ve tekniklerin	Öğretim stratejisi, dersin veya sürecin genel çerçevesini ve gidişatını belirleyen,

	esnek bir şekilde uygulanmasına olanak sağlayan bir kavramdır.	en üst düzeyde planlama ve hedeflere ulaşma sürecini ifade eden büyük ölçekli bir yapıdır.
EB4	Strateji, genel bir çerçeve sunarak yöntem ve tekniklerin belirlenmesine temel oluşturur. Öğrencilerin yaşantıları ve deneyimleri, stratejilerin belirlenmesinde önemli bir rol oynar ve bu yaşantılardan yola çıkarak stratejiler somutlaştırılır.	Öğretim stratejisi, dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan genel bir yol ve uzun vadeli planlama sürecidir.
EB6	Stratejiler, belirli bir kuramsal temele dayalı olarak geliştirilir ve kuramsal çerçeveye göre şekillenir. Yazılı ve zihinsel planlamalarla desteklenen stratejiler, esnek ve dinamik bir yapıya sahiptir.	Öğretim stratejisi, insanın öğrenmesini ve gelişimini desteklemek amacıyla planlı olarak yapılan öğretim faaliyetlerinde izlenen genel yolları ifade eder. Sunuş yolu, buluş yolu ve araştırma-inceleme gibi alt kavramlar ve uygulama örnekleri, öğretim stratejilerinin somutlaşmasını sağlar.
EB8	Strateji, genel bir yol haritası sunarken; yöntem, bu yolda izlenecek daha spesifik yolları ifade eder. Strateji, yöntemin üst kavramıdır ve yöntemler bu genel stratejiye hizmet eden adımları temsil eder.	Öğretim stratejisi, genel bir yol ve planlama sürecini ifade eder. Öğretim stratejisi, hiyerarşik olarak en üstte yer alır ve öğretim yöntemleri bu stratejiyi destekleyen alt yolları oluşturur.
EB9	Stratejiler, sınıf ortamında öğretmenler tarafından uygulanır ve bu süreçte hedefler ve programın temel yapısı dikkate alınır. Stratejiler, yöntem ve tekniklerden farklı olarak daha genel bir yapıyı ifade eder	Öğretim stratejisi, eğitim sürecinde hedeflere ulaşmak için izlenen en genel yol olarak tanımlanır. Bu strateji, yöntem ve teknik kavramları ile hiyerarşik bir yapıda düzenlenmiştir ve bu hiyerarşi içerisinde strateji en genel düzeyde yer alır.
EB11	Stratejiler, sınıf içindeki yöntemler ve tekniklerle desteklendiğinde etkili olur ve öğretmenin ders sırasında uyguladığı davranışları ve yöntemleri kapsar.	Öğretim stratejisi, genel olarak belirli bir hedefe ulaşmak için kullanılan geniş bir yol haritasıdır. Bu stratejiler, sunuş, buluş ve araştırma-inceleme stratejileri olarak sınıflandırılır.
EB12	Stratejiler genel bir plan iken, yöntemler bu planı uygulamaya geçirir. Yöntem ve teknikler, stratejinin uygulama boyutunu oluşturur ve öğretim sürecinde somut adımların atılmasını sağlar. Strateji hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli yaklaşımları içerebilir ve öğretim sürecinde planlama ve uygulamada önemli bir rol oynar.	Öğretim stratejisi, öğretim sürecinde hedeflere ulaşmak için izlenecek genel bir yol olarak tanımlanır. Bu süreçte öğretim stratejisi, belirli bir hedefe ulaşmayı sağlayan geniş bir yol haritası sunar.
EB13	Stratejinin kelime anlamı zaten plan demek izlenecek bir yol demek.	Öğretim stratejisi, öğretim yöntemine bir psikolojik bakıştır; izlenecek yol ve bir plandır.

Tablo 2’de katılımcıların “strateji” kavramına ilişkin tanımlamalarında vurguladıkları noktalar incelenmiştir. EB1 genel ve kapsamlı bir amaç doğrultusunda yöntemlerin birleşimiyle oluştuğunu; EB3 ve EB4 genel bir çerçeve sunduğunu; EB6 belirli

bir kuramsal temele dayandığını; EB2 ve EB8 genel bir yol haritası sunduğunu; EB9 ve EB11 sınıf içindeki yöntemler ve tekniklerle desteklendiğinde etkili olduğunu; EB12 genel bir plan olduğunu; EB13 plan ve izlenecek yol anlamına geldiğini vurgulamıştır.

Katılımcıların “öğretim stratejisi” kavramıyla ilgili yaptıkları tanımlar incelendiğinde; EB1, EB4 ve EB12 genel bir yol olduğunu; EB2 dersin hedeflerine ulaşmayı sağlamak amacıyla yöntem, teknik, araç-gereç ve materyalleri kapsayan genel bir planlama süreci olduğunu; EB3 dersin genel çerçevesini belirlediğini; EB6 ve EB11 öğrenme ve gelişimi destekleyerek planlı öğretim faaliyetlerini içerdiğini; EB8 ve EB9 planlama sürecini ifade ettiğini; EB13, öğretim yöntemine psikolojik bir bakış açısı kazandırdığını vurgulamıştır.

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde, hem “strateji” hem de “öğretim stratejisi” kavramlarının genel, kapsamlı ve planlayıcı yapıya sahip olduğu; stratejinin daha soyut ve kuramsal bir çerçeveyi, öğretim stratejisinin ise bu çerçevenin öğretim sürecine yönelik somutlaştırılmış biçimini temsil ettiği görülmektedir.

2.1.2. Öğretim Yöntemi Kavramının Tanımı

Öğretim yöntemi kavramının görüşmeleri; EB1, EB2, EB3, EB4, EB5, EB7, EB8, EB9, EB10, EB11, EB12 ve EB13 kodlu katılımcılar ile yapılmıştır. Öğretim yöntemi kavramının tanımını oluşturan temalar, “öğretim yönteminin planlama ve uygulama süreci, öğretim yönteminin kavramsal ve kuramsal çerçevesi, öğretim yöntemi kavramının sınırlılıkları”dır.

Öğretim yönteminin planlama ve uygulama süreci temasında öğretim yöntemi kavramının; öğrenme süreçlerine ait spesifik bir yol, bir plan ve prosedür (yordam) içerdiği ve hedeflerle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

“Öğretim yöntemi dediğimiz kavramı ana hatlarıyla strateji kadar genel olmasa da bir öğrenme şekli ya da bir öğrenme biçimine ait birtakım yollar içerir, daha çerçevedir.” (EB8)

“Öğretim yöntemi dediğinde en kısa yol, ilk ilişkilendirdiğim kavramda hedef oluyor. Diğer ilişkilendirdiğim kavram eğitim durumu oluyor.” (EB9)

“Öğretim yönteminde yine yollar var elimizde. Kaynaklar var, o kaynaklara göre öğretim yöntemini uygulayacağız. Bir amaç var, bir planı gerçekleştirmeye çalışıyoruz. Alt kavram olarak da yordam (prosedür).” (EB1).

Öğretim yönteminin kavramsal ve kuramsal çerçevesi temasında öğretim yöntemi kavramının; öğrenme kuramları ve öğretim stratejisi ile ilişkisi ve eldeki araç ve gereçlerle desteklenerek kullanılması literatürel bağlamda öne çıkmaktadır.

“Öğretim yöntemi dediğimizde ilişkili olarak öğrenen, öğretmen düşünebiliriz. Model, strateji, teknik, yaklaşım, ilke bunları düşünebiliriz. Biraz üst kavramları da söyledim. Birey düşünebiliriz. Teknoloji, eğitim ortamı düşünebiliriz. Çevre, materyal düşünebiliriz bence yöntem dediğimizde. Öğretim yöntemi olarak adlandırdığımız yollar diyeyim, ilgili olduğu şeyler ve türleri. Bireysel çalışma, problem çözme, anlatma, gösterip yaptırma, örnek olay yöntemi.” (EB12)

Öğretim yöntemi kavramının sınırlılıkları temasında, kavramın öğrenme süreci içermesi ve birden fazla hamlelik olması, öğretim programındaki hedeflere ve içeriğe uygun olma gerekliliği öne çıkmıştır. İlaveten, öğretim yöntemi kavramının kendisi ve alt kavramlarının öğretim stratejisi ve öğretim tekniği ile karışması ve birbirinin yerine kullanılması kavramsal belirsizlik oluştururken; farklı kaynaklarda aynı kavramın farklı şekilde tanımlanması (ör. soru-cevap yöntemi veya soru-cevap tekniği şeklinde) ile kavramın tanımının kaynaklardaki tutarsızlığı vurgulanmıştır.

“Öğretim yöntemine gelecek olursak, süreç içsel bir sınırlılık söz konusu. Çünkü öğretim yöntemi bir yordamı kasteder. Yani birden fazla işlemin arka arkaya gelişini. Örneğin soru sorma yöntemi dediğimizde bir soru var, bir yanıt var, parmak kaldırmak var, söz vermek var. Parça parça işlemler var. Dolayısıyla öğretim yönteminin süreçsel bir sınırlılığı var. Süreç yoksa öğretim yöntemi de yoktur. Bir hamlelik bir eylem öğretim yöntemi olamaz.” (EB1)

“...problem çözme benim çok gördüğüm bir örnektir bu. Yani bir kaynaktan yöntemler grubunda yer alır açıklanır, uygulama ilkeleri vesaire açıklanır başka kaynaktan öğretim tekniği mesela proje burada çok önemli sıkıntılı noktalardan bir tanesi. Bazı kaynaklarda proje öğretimi yöntemi diyor. Bazı kaynaklarda projeye öğretim tekniği diyor. Ama proje temelli öğrenme dediğimiz bambaşka bir mantık çalışıyor.” (EB10)

Son olarak, katılımcılar yöntemin tanımından yola çıkarak öğretim yönteminin tanımını yapmışlardır. Bu tanımlamalar ile ilgili detaylar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Yöntem ve Öğretim Yöntemi Kavramlarının Tanımları

Tanıma İlişkin İfadeleri		
Katılımcılar	Yöntem	Öğretim Yöntemi
EB1	Belirli bir amacı, belirli bir hedefi yakalamak için, ona ulaşmak için psikomotor olmasa da tam düşünsel olmasa da kullanacağımız yola yordama nasıl yapacağımıza yöntem diyoruz.	Öğretim yöntemi, eğitim sürecinde belirli bir amaç veya hedefe ulaşmak için kullanılan, öğretim stratejisi ve öğretim tekniği arasında konumlanan bir araçtır. Öğretim yöntemi, stratejik düşünceyi pratik uygulamaya dönüştürme sürecinde bir köprü görevi görür. Öğretim yöntemi, birden çok öğretim stratejisini içerebilir ve bu öğretim stratejilerinin uygulanmasını sağlayacak pratik adımları ifade eder. Zihinsel düşünceler ile fiziksel eylemler arasındaki geçiş noktası olarak, öğretim yöntemi hem düşünsel hem de fiziksel özellikleri barındırır ve belirli bir eğitim hedefine ulaşmak için nasıl bir yol izleneceğini tanımlar. Bu tanımlama, öğretimde nasıllığın belirlenmesi ve uygulama sürecinin yönlendirilmesi işlevini üstlenir, bu da öğretim yöntemini daha spesifik ve hedef odaklı kılar.
EB2	Yöntem, düşüncenin eyleme geçirilmesi sürecinde izlenecek yolu belirler ve öğretim sürecinde somut adımların atılmasını sağlar.	Öğretim yöntemi, belirli bir amaca ulaşmak için izlenen spesifik bir yol olarak tanımlanır ve öğretim stratejisinden daha dar ve spesifik bir yapıya sahiptir. Öğrenmeyi sağlamak, kolaylaştırmak ve süreci yönlendirmek amacıyla kullanılır.
EB3	Yöntem, düşüncenin eyleme geçiş sürecinde izlenecek yolu belirler ve esneklik göstererek farklı durumlara adapte edilebilir.	Öğretim yöntemi, öğretim stratejisinden sonra gelen ve dersin özelinde konunun nasıl aktarılacağını belirleyen bir çerçeve olarak tanımlanır. Öğretim sürecinde daha kalıcı ve farklı öğretim tekniklerini barındırır ve uygulanmasını sağlar.
EB4	Yöntem, hedefe ulaşmak için belirlenmiş en kısa yol olarak tanımlanır ve dersin hedeflerine ulaşmada en uygun yolu gösterir.	Öğretim yöntemi, öğretim sürecinde planlama ve uygulama aracı olarak kullanılır ve verimli öğrenme, etkin katılım gibi unsurları içerir.
EB5	Yöntem, stratejiden sonra gelen ve belirli genel yolları, metotları	Öğretim yöntemi, öğretim sürecinde belirli bilgi, beceri, alışkanlık ve tutum kazandırmayı amaçlar. Aynı zamanda öğretim sürecinde uygulanacak

	İçeren bir kavramdır. Yöntem, sınırlı çeşitlilikte öğretim yöntemleriyle tanımlanır.	araçları ve sınıf içi süreç yönetimini belirler.
EB7	Yöntem, strateji ve teknik kavramları ile iç içe geçmiş ve birbirini tamamlayan bir yapı oluşturur.	Öğretim yöntemi, dersin sunumu, materyallerin kullanımı ve ölçme değerlendirme süreçlerini kapsayan bir yol olarak tanımlanır. Öğrencilerin özellikleri ve sınıfın durumu göz önünde bulundurularak seçilen yöntem, öğretim sürecinin genel yol haritasını ve işlenişini belirler.
EB8	Strateji genel bir yol haritası sunarken, yöntem bu yol haritasında izlenen daha somut ve spesifik yolları ifade eder.	Öğretim yöntemi, öğretim stratejisi ile ilişkili olarak belirlenen tali yollar ve kazanıma ulaşma yöntemlerini içerir. Öğretim yöntemi, seçilen eğitim felsefesi ve öğrenme kuramlarına bağlı olarak şekillenir ve kuramsal yapı ile uygulama arasında bir köprü oluşturur. Hiyerarşik bir yapı içerisinde, öğretim yöntemi öğretim stratejisinin somut adımlarını ve kuramsal yapı ile uyumunu yansıtır.
EB9	Yöntem ile teknik arasında belirgin bir ayrım yapılması gerekmektedir; yöntem daha genel bir yol sunarken, teknik daha spesifik ve uygulamaya yönelik adımları içerir.	Öğretim yöntemi, öğretim stratejisi ile ilişkili ve belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayan en kısa ve somut yolları içerir. Öğretim yöntemi, sınıf ortamında öğretmen tarafından kullanılan bir yol olarak tanımlanır ve eğitim programındaki hedeflerin gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Öğretim yöntemi, sınıfın uygulama sürecinde kullanılan araç ve gereçlerle de ilişkilidir.
EB10	Yöntem, daha genel bir hedefe ulaşmayı amaçlarken, teknikler bu yöntemin uygulanışını destekleyen daha spesifik adımları içerir. Kaynaklarda bu ayrımın net bir şekilde yapılmaması, kavram karmaşasına yol açabilmektedir. Yöntem ve teknikler genellikle birbirini tamamlayıcı olarak kullanılsa da her zaman bir yöntemin tekniklerle desteklenmesi şart değildir.	Öğretim yöntemi, öğrenme sürecinde izlenen bir yol olarak tanımlanır ve sınıf içi uygulamalarda kullanılan bir rehberlik işlevi görür.
EB11	Yöntem ve teknikler, birbirine bağlı ve hiyerarşik bir yapı içinde tanımlanır. Teknikler, yöntemlerin uygulama adımlarını ve özel yollarını ifade ederken, yöntemler daha genel bir çerçevede bilgi aktarımını sağlar.	Öğretim yöntemi, bir konuyu aktarma biçimi olarak tanımlanır ve çeşitli yöntemlerle farklılık gösterebilir. Öğretim yöntemleri, öğretmenlerin felsefi bakış açılarını yansıtır ve belirli kuramsal temellere dayanır. Bu temeller, yöntemlerin anlamlandırılmasında ve doğru kullanılmasında önemli bir rol oynar. Öğretim yöntemleri, belirli bir sistematik yapı içinde sınıflandırılmalıdır.

EB12	Yöntemler, belirlenen stratejinin nasıl uygulanacağını gösteren adımlar içerir ve stratejinin gerçekleşmesi için detaylandırılmış planlama sürecidir.	Öğretim yöntemi, öğretim sürecinde hedeflere ulaşmak için izlenen dar kapsamlı bir yol olarak tanımlanır ve öğretim stratejisini yaşama geçirme sürecinde daha ayrıntılı bir planlama boyutunu içerir. Öğretim yöntemi, belirli işlem basamakları ile yapılandırılır ve farklı ilke, model ve stratejilerle ilişkilendirilir.
EB13	Yöntem, stratejiye dayalı olarak geliştirilen bir süreçtir ve stratejinin belirlediği genel planın uygulanma şeklidir.	Öğretim yöntemi, eğitim psikolojisinin temellerine dayanan bir yapıdır ve öğretim sürecinde hedeflere ulaşmayı sağlayan bir yol olarak tanımlanır. Bu yöntemler, öğretim modelinin bir parçası olarak yer alır ve belirli bir sistematik içinde sınıflandırılır. Öğretim yöntemine felsefi bir bakış açısı ile yaklaşılması, yöntemlerin temelinde yer alan felsefi ilkelerin önemini vurgular.

Tablo 3’de, katılımcıların “yöntem” kavramına ilişkin tanımlamalarında vurguladıkları noktalar incelenmiştir. Yöntem kavramı için EB1 belirli bir amacı ve hedefi gerçekleştirmek için kullanılan yol ve yordam; EB2 öğretim sürecinde somut adımları içeren bir süreç olduğunu vurgulamıştır. EB3 yöntemin esneklik göstererek farklı durumlara adapte edilebilirliğini belirtmiştir. EB4 hedefe ulaşmadaki en kısa ve en uygun yol; EB5 stratejiden sonra gelen bir kavram; EB7 strateji ve teknik ile iç içe geçmiş, tamamlayıcı bir yapı olarak tanımlamıştır. EB8 yöntemin genel bir yol haritasındaki izlenen somut ve spesifik yollar olduğu; EB9 tekniğe göre daha genel bir yol sunduğunu; EB10 genel bir hedefe ulaşmayı amaçladığını ve kaynaklarda yöntem-teknik kavramı ayrımının net yapılmamasının kavram karmaşasına yol açtığını belirtmiştir. EB11 genel bir çerçevede bilgi aktarımı sunduğunu; EB12 stratejinin uygulanmasını sağlayan adımlardan ve detaylandırılmış bir planlama sürecinden oluştuğunu; EB13 ise stratejiye dayalı olarak geliştirilen bir süreç ve stratejinin belirlediği genel planın uygulanma şekli olarak tanımlamıştır.

Katılımcıların “öğretim yöntemi” kavramına ilişkin tanımlamalarında, EB1 öğretim stratejisi ve öğretim tekniği arasında bir köprü görevi gördüğünü; EB2 öğretim stratejisine göre spesifik bir yapıya sahip olduğunu; EB3 bir derste konunun nasıl aktarılacağını belirleyen bir çerçeve olduğunu; EB4 öğretim sürecinde planlama ve uygulama aracı olarak kullanıldığını; EB5 bilgi, beceri, alışkanlık ve tutum kazandırmayı amaçladığını; EB7 öğretim sürecinde dersin sunumunu, materyal kullanımını ve ölçme-değerlendirme süreçlerini kapsayan bir yapı olduğunu; EB8 eğitim felsefesi ile öğrenme kuramlarına bağlı olarak şekillendiğini; EB9, öğretim sürecinde hedeflere ulaşmayı sağlayan kısa ve somut yollar içerdiğini; EB10 sınıf içi uygulamalarda rehberlik işlevi gördüğünü; EB11 bir konuyu aktarma biçimi olduğunu; EB12 öğretim sürecinde hedeflere ulaşmak için izlenen dar kapsamlı bir yol olduğunu; EB13 eğitim psikolojisinin temellerine dayandığını ve öğretim sürecinde hedeflere ulaşmayı sağladığını vurgulamıştır.

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde, “yöntem” kavramının genel ve esnek bir yapıda olduğunu, amaç ve hedefe yönelik sistematik bir yol izlemeyi ifade ettiği, “öğretim yöntemi”nin ise bu yolun öğretim sürecine özgüleşmiş, strateji ve teknik arasında köprü işlevi gören, öğretim bağlamında somut, planlı ve hedef odaklı bir çerçeve sunduğu anlaşılmaktadır.

2.1.3. Öğretim Tekniği Kavramının Tanımı

“Öğretim tekniği” kavramının görüşmeleri EB1, EB3, EB4, EB5, EB7, EB9, EB10, EB11, EB12 ve EB13 kodlu katılımcılar ile yapılmıştır. Bu kavrama ilişkin, “öğretim tekniğinin kavramsal çerçevesi ve kavram karmaşası, öğretim tekniğinin işlevleri ve uygulama süreçleri ve öğretim tekniğinin sınırlılıkları ve uyarlanabilirliği” teması ile açıklanmıştır.

Öğretim tekniğinin kavramsal çerçevesi ve kavram karmaşası temasında, öğretim tekniği kavramının; öğretim yönteminin küçük ölçekli, uygulama odaklı ve sınırlı bir boyutu olduğu; öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniğinin birbirini tamamlayan bir sistem içinde sıralandığı ve birbirlerinin yerine kullanıldığı, farklı kaynakların ise kavramsal karmaşayı arttırdığı ve öğretim tekniği kavramının kaynaklarda net bir şekilde tanımlanamadığı vurgulanmıştır.

“Bence en önemli sorun burada, karmaşa noktasında bu iki kavramın yani öğretim yöntemleri ve öğretim teknikleri dediğimiz, kaynaklardaki ifadeleriyle ya da sınıflandırmalarıyla alakalı. Mesela problem çözme benim çok gördüğüm bir örnektir bu. Bir kaynakta yöntemler grubunda yer alır açıklanır, uygulama ilkeleri vesaire açıklanır. Başka kaynakta öğretim tekniği mesela proje burada çok önemli, sıkıntılı noktalardan bir tanesi. Bazı kaynaklarda proje öğretimi yöntemi diyor. Bazı kaynaklarda projeye öğretim tekniği diyor. Ama proje temelli öğrenmede bambaşka bir mantık çalışıyor.” (EB10)

“Öğretim yöntemi denilen şeylere öğretim tekniği, öğretim tekniği denilen şeylere öğretim yöntemi yazdıklarını görüyorum kitaplarda ağırlıklı olarak. Sonra bazı makalelerde de bu tarz hataları görmeye başladım.” (EB3)

“Ben bu karmaşaların hepsine katılıyorum ama dramaya öğretim yöntemi diyen de var. Öğretim tekniği diyen de var, netlik yok.” (EB13)

Öğretim tekniğinin işlevleri ve uygulama süreçleri temasında, öğretim yöntemini destekleme ve eylem odaklı olma kavramın işlevlerini açıklamaktadır. Öğretim tekniğinin hedefleri desteklemesi, öğretim ortamına ve uygulamaya dayalı bir süreç olması uygulama ve planlama odaklılığını; psikomotor beceriler gerektiren aktivitelerde ön planda olması ve yemek yapma, spor vb. aktivitelerle ilişkilendirilmesi öğretim tekniği kavramının günlük hayatta karşılığı olduğunu vurgulamaktadır.

“Öğretim yöntemleri amaca hizmet etmek zorunda, öğretim teknikleri öğretim yöntemlerine uygun tasarlanmak zorunda.” (EB3).

“Öğretim stratejisi, öğretim yöntemi ve öğretim tekniği diye gittiğimizde daha kavramsal, daha düşünsel olandan daha fizyolojik olana daha psikomotor olana gideriz. Öğretim stratejisi zihnimizdeki bir şeydir, zihnimizde var olur. Öğretim tekniği ise psikomotordur fizikseldir. Kolumuzdadır, bacağımızdadır, dudağımızdadır, gözlerimizdir, jest ve mimiklerimizdir, bizdedir.” (EB1).

“Öğretim yöntemi uygulanırken o öğretim yönteminin uygulamasını kolaylaştırmak amacıyla öğretim tekniği aralarda girer destek olur, yöntemi bitirir üstüne çıkar.” (EB7).

Öğretim tekniğinin sınırlılıkları ve uyarlanabilirliği temasında, öğretim tekniklerinin uygulama süresi sınırlılığı ve öğretim yöntemiyle uyumlu olacak şekilde tasarlanmasının gerekliliği kavramın uygulama süreci ve bağlamıyla ilgili sınırlılığını vurgulamaktadır. Öğretim tekniklerinin, öğretim yöntemiyle uyumlu olacak şekilde tasarlanmasının gerekliliği öğretim programıyla ve aktarılabilecek içerikle uyumlu olması öğretim yöntemi ve programla olan sınırlılığını açıklamaktadır.

“...bir dersin diyelim 20 dakikasında bir öğretim yöntemi kullanabiliriz. Öğretim tekniği daha da öğretim yönteminin içinde kullanacağımız için öğretim tekniğini mesela 5 dakikada bir öğretim tekniği uygulanabilir yani uygulama süresi olarak da daha sınırlı.” (EB12).

“Bazen öğretim yöntemlerine bağlı olarak öğretim tekniklerinden de faydalanırız. Örneğin tartışma bir öğretim yöntemi ise beyin fırtınası bir tartışma tekniğidir diyoruz ya da münazara bir tartışma tekniğidir diyoruz.” (EB11).

Son olarak, katılımcılar tarafından teknik kavramının tanımından yola çıkılarak öğretim tekniği kavramının tanımı yapılmıştır. Bu tanımlamalar ile ilgili detaylar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Teknik ve Öğretim Tekniği Kavramlarının Tanımları

Tanıma İlişkin İfadeleri		
Katılımcılar	Teknik	Öğretim Tekniği
EB1	Teknik, belirli bir eylemi fiziksel olarak nasıl gerçekleştireceğimizi tarif eden ayrıntılı bir yöntemdir.	Öğretim tekniği, öğretim sürecinde belirli bir hedefe ulaşmak için psikomotor ve fiziksel olarak gerçekleştirilen, belirli bir plana ve prosedüre dayalı somut eylemler dizisidir. Psikomotor beceriler ve somut hareketler, öğretim tekniğinin merkezindedir ve bu teknikler, belirli bir hedefe ulaşmayı amaçlayan adım adım planlanmış prosedürlere dayanır.
EB3	Teknikler, öğrenmeyi kolaylaştıran ve destekleyen küçük ölçekli planlar içerir.	Öğretim tekniği, öğretim sürecinde belirli bir hedefe ulaşmak için somut ve spesifik uygulamalar olarak tanımlanır. Öğretim teknikleri, kullanılan öğretim yöntemine bağlı olarak belirlenir ve öğretim yöntemiyle bütünlük içinde uygulanır. Ayrıca, esneklik ve uyarlanabilirlik öğretim tekniğinin önemli bir özelliğidir; bu teknikler, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına göre değiştirilebilir ve uyarlanabilir olmalıdır.
EB4	Teknik, yöntemin daha verimli ve etkin bir şekilde uygulanmasını sağlar.	Öğretim tekniği, öğretim yöntemini destekleyen ve onun uygulanmasını kolaylaştıran spesifik uygulamalar olarak tanımlanır. Öğretim teknikleri, öğrenci yaşantılarına dayalı olarak somutlaştırılır ve hedefe ulaşmak için belirlenen uygulama yolu ve araçlarını içerir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilen teknikler, hedefe ulaşmayı kolaylaştıran ve planlayan somut uygulamalardır.
EB5	Teknikler, öğretim sürecinde yöntemlerin içindeki küçük adımlar ve gösterimlerle gerçekleştirilir.	Öğretim tekniği, öğretim yöntemini destekleyen ve tamamlayan, daha kısa süreli ve somut uygulamalardan oluşan yapılar olarak tanımlanır. Öğretim yöntemi ve öğretim tekniği birbirinden farklıdır; öğretim tekniği öğretim yönteminin içinde yer alan ve onun uygulanmasını kolaylaştıran somut uygulama biçimleridir.

EB7	Teknikler, bazı yöntemlere özgü olan ve yöntemlerin işleyişini destekleyen spesifik uygulamalardır. Yöntem ve teknik arasındaki bağ, stratejiden tekniğe kadar uzanan bir bütünlük içinde değerlendirilmelidir.	Öğretim tekniği, öğretim materyalinin sunulmasını ve konunun anlaşılmasını kolaylaştıran özel yollar olarak tanımlanır. Öğretim teknikleri, öğretim yöntemlerinin içinde yer alan ve onların etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayan özel yollar olarak değerlendirilir.
EB9	Teknikler, yöntemin içindeki kısa süreli ve somut uygulamalar olarak değerlendirilir ve yöntemin belirli bölümlerini tamamlar.	Öğretim tekniği, öğretim yöntemini destekleyen ve onu uygulamaya dönük hale getiren spesifik uygulamalar olarak tanımlanır. Öğretim tekniği ile öğretim yönteminin ayrımı konusunda net bir tanım yapılması gerekmektedir; bu ayrım netleştirilmediğinde kavram karmaşası yaşanabilir.
EB10	Teknikler, yöneme bağlı olmadan bağımsız olarak kullanılabilir ve esneklik sunar. Yöntem ve teknik kavramları arasındaki belirsizlikler, farklı kaynaklarda ve uygulamalarda karışıklığa neden olabilir. Strateji, yöntem ve teknik kavramları, hiyerarşik bir ilişki içerisinde birbirini tamamlayan öğeler olarak değerlendirilmelidir.	Öğretim tekniği, öğretim yöntemini sınıf içerisinde uygulamaya yönelik olarak destekleyen ve onu daha etkili hale getiren yapılar olarak tanımlanır.
EB11	Teknik yöntemden bağımsız olarak da uygulanabilir ve kabul görebilir. Alanyazında teknik ve yöntem arasında farklı tanımlamalar yapılması kavram karmaşasına yol açabilir.	Öğretim teknikleri, öğretim yöntemlerine bağlı olarak onları sınıf içi uygulamalarda destekleyen ve etkinliği artıran uygulamalar olarak tanımlanır. Öğretim teknikleri, sınıf içi etkinlikleri ve uygulamaları odak alan bir yapıya sahiptir ve zamanla değişen, gelişen bir yapıda olduğu için sürekli güncellenmesi ve zenginleştirilmesi gerekmektedir.
EB12	Teknik için de yöntemi uygulamada nasıl gerçekleştireceğimiz ile ilgili kullanacağımız yollar diye tanımlayabiliriz. Biraz daha tasarımın uygulama boyutu oluyor teknikte. Yani yöntemde tasarladığımız kısmı. Uygulamaya nasıl yansıtacağımızla ilgili boyutu.	Öğretim teknikleri, öğretim yöntemlerinin sınıf içi uygulama boyutunu oluşturan, belirli işlem basamaklarına sahip ve planlanmış yapısal uygulamalardır.
EB13	Teknikler, hiyerarşik bir yapının en alt katmanında yer alır ve doğrudan sınıf içi uygulamalara yön verir. Bu nedenle, teknikler hem teorik hem de uygulamalı boyutuyla öğretim sürecinde önemli bir yer tutar.	Öğretim teknikleri, öğretim süreçlerinde özgün ve özel bir rol oynayan, programın psikolojik temellerine dayanan ve öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğini sağlayan yapısal bir öğedir. Öğretim yöntemleri ile sıkı bir ilişki içinde olup, bu yöntemlerin sınıf içi uygulama düzeyini oluşturur.

Tablo 4’de, katılımcıların “teknik” kavramına ilişkin tanımlamalarında vurguladıkları noktalar incelenmiştir. EB1, belirli bir eylemin fiziksel olarak gerçekleşmesi olarak; EB3, öğrenmeyi kolaylaştıran küçük ölçekli planlar şeklinde; EB4 ise yöntemin daha verimli ve etkin uygulanması olarak tanımlar. EB5 tekniğin yöntemin içindeki küçük adımlarla gerçekleştiğini; EB7 yöntemlerin işleyişini desteklediğini; EB9 yöntemin

içindeki kısa süreli ve somut uygulamaları içerdiğini; EB10 ve EB11 yöntemden bağımsız olarak da kullanılabilindiğini; EB12 yöntemin bir uygulama boyutu olduğunu; EB13 ise tekniğin hiyerarşik yapının en alt katmanında yer aldığını vurgulamıştır.

“Öğretim tekniği” kavramıyla ilgili tanımlar incelendiğinde; EB1 psikomotor becerilere ve somut hareketlere dayandığını; EB3 öğretim yöntemine bağlı olduğunu; EB4 ve EB5 öğretim yöntemini destekleyen ve uygulanmasını kolaylaştıran somut uygulamalar olduğunu; EB7 öğretim materyalinin sunulmasını ve konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığını; EB9 öğretim yöntemini uygulamaya dönük hale getiren spesifik uygulamalar olduğunu; EB10 ve EB11 öğretim yöntemlerini sınıf içinde daha etkili hale getirdiğini; EB12 öğretim yöntemlerinin sınıf içi uygulama boyutunu oluşturduğunu; EB13 ise öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğini sağladığını ve psikolojik temellere dayandığını vurgulamıştır.

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, “teknik” kavramının küçük ölçekli, somut ve kısa süreli uygulamaları ifade ettiği; “öğretim tekniği” kavramının ise öğretim yöntemini sınıf içi uygulamaya dönüştüren, psikomotor becerilere dayalı, araç-gereç kullanımını somutlaştıran ve öğretim sürecine işlevsel katkı sağlayan uygulama biçimleri olarak anlamlandırıldığı görülmektedir.

2.1.2. Alanda Kavram Karmaşası Bulunan Kavramların Programın Psikolojik Temelleri Açısından Örnek Kullanımları

2.1.2.1. Öğretim Stratejisi Kavramının Uygun ve Uygun Olmayan Kullanımları

Bu alt problem başlığı altında, üç kavramın alanyazında uygun ve uygun olmayan anlamda kullanımlarına yönelik örnek kullanımlar oluşturulmuştur. Tablo 5’te, “öğretim stratejisi” kavramının örnek kullanımları verilmiştir.

Tablo 5. Öğretim Stratejisi Kavramının Uygun Anlamda ve Uygun Olmayan Anlamda Kullanımları (Katılımcı İfadeleri)

Katılımcılar		Katılımcıların İfadeleri
EB1	Uygun	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi uygun anlamda kullanılmış bir ifadedir.
	U. Değil	Kubaşık öğrenme stratejisi ifadesi yanlıştır, yöntemdir. Doğrudan anlatım bir strateji değil, bir yöntemdir. Sokratik strateji ve soru cevap stratejisi uygun değildir.
EB2	Uygun	Sunuş yolu ve buluş yoluyla öğretim stratejisi uygun anlamda kullanımdır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde önce ön örgütleyiciler verilir. Sonra daha ayrıntılı konulara girilir. Buluş stratejisinde önce tanım verilmey, örnek verilir.
	U. Değil	Strateji kavramı, yaklaşım anlamında kullanıldığında uygun kullanım değildir. Tartışma stratejisi uygun kullanım değildir, yöntemdir.
EB3	Uygun	Öğretim stratejilerinden bahsederken biçim, şema, şekil, plan bunlardan bahsedilerek tanımlanmalıdır. Öğretimden bağımsız kullanılmamalıdır.
	U. Değil	Çoklu zekâ stratejisi şeklinde kullanarak öğrencilerden zekâ alanlarını bulmalarını istemek, anlatmadan önce bilgi istemek yanlış bir kullanım olur.
EB4	Uygun	Strateji en dıştaki çember, içinde yöntem, onun içinde teknik yer alır ve bazen buna taktik de eklenir. Bu yapı uygun kullanımdır.
	U. Değil	Stratejilerin model gibi kullanımı ve de başarı kriterleri netmiş gibi kullanımı uygun kullanım değildir.

EB6	Uygun	Öğretim stratejisi olarak sunuş, buluş ve araştırma inceleme stratejisi olarak alanyazında kullanımı uygundur.
	U. Değil	Düşün-eşleş-paylaş-tartış gibi uygulamalar, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde kullanılan tekniklerdir, strateji olarak adlandırılması uygun değildir. Proje temelli öğrenme strateji denilemez.
EB8	Uygun	Buluş, sunuş, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi uygun kullanımdır.
	U. Değil	Öğretim stratejisi olarak soru cevap ve altını çizme ifadesi yanlıştır, çünkü bunlar öğrenme stratejileridir.
EB9	Uygun	Problem çözme yöntemi ifadesi uygundur.
	U. Değil	Kubaşık öğrenme veya işbirlikçi öğrenme strateji veya yaklaşım değildir. Problem çözme yaklaşımı stratejisi kullanımı, uygun kullanım değildir.
EB11	Uygun	Buluş yoluyla öğretim stratejisi, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının temeli olarak kullanıldığında, uygun anlamda bir strateji kullanımıdır.
	U. Değil	Teknik strateji değildir, bu nedenle tekniklerin strateji olarak kullanılması uygun değildir.
EB12	Uygun	Buluş yoluyla öğrenme stratejisi veya araştırma inceleme stratejileri, öğrenen merkezli yaklaşımlar içinde yer aldığına uygun anlamda bir strateji kullanımıdır.
	U. Değil	Tartışma etkinliği için bir soru sormak yeterli değildir; ayrıca tartışma etkinliği stratejisi uygun olmayan anlamda kullanımdır.
EB13	Uygun	Öğrenme stratejileriyle öğretim stratejisi de aynı şey değil. Bu farklılığa dikkat ederek kullanımı uygundur.
	U. Değil	Yaklaşım, strateji yerine kullanılamaz; yaklaşım felsefi bir anlayıştır. Ders planlarında öğretim yöntemi kısmında strateji kullanılması uygun değildir.

Tablo 5’de EB1, EB2, EB6, EB8, EB12’nin uygun anlamda kullanıma ilişkin verdikleri örneklerde sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygun anlamda kullanılan öğretim stratejileri olduğu benzer şekilde vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların çoğunluğundan farklı olarak, EB4 sunuş yoluyla öğretim stratejisi uygulanırken anlatma ve tartışma tekniklerinin eklenebileceğini; EB11 yaklaşımların dayandığı temel unsurun stratejiler olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılardan EB1 ve EB9 kubaşık öğrenme stratejisinin; EB2 ve EB12 tartışma stratejisinin, EB2 ve EB13 yaklaşım anlamında kullanılmasının uygun olmayan anlamda kullanım olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların çoğunluğundan farklı olarak, vurgulanan ifadelerde bulunmaktadır. EB1 doğrudan anlatım ve sokratik strateji ifadesinin; EB3 çoklu zekâ stratejisi kullanılarak öğrencilerden zekâ alanlarının belirlenmesinin; EB4 tam öğrenme modeli gibi stratejilerin model olarak algılanmasının; EB6 işbirliğine dayalı öğrenme stratejisi ve EB9 problem çözme stratejisi kullanımının uygun olmayan anlamda kullanım şeklinde örneklendirmiştir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, öğretim stratejisi kavramının “sunuş”, “buluş” ve “araştırma-inceleme” gibi kavramlarla uygun anlamda eşleştirildiği; buna karşılık “tartışma”, “kubaşık öğrenme”, “problem çözme” gibi yöntemlerin öğretim stratejisi olarak adlandırılmasının kavramsal açıdan uygun bulunmadığı ve alanyazındaki bu tür kullanımların strateji kavramı etrafında anlam karmaşasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

2.1.2.2. Öğretim Yöntemi Kavramının Uygun ve Uygun Olmayan Kullanımları

Tablo 6’da “öğretim yöntemi” kavramının uygun ve uygun olmayan anlamda kullanımları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretim Yöntemi Kavramına İlişkin Kullanım Örnekleri

Katılımcılar		Katılımcıların İfadeleri
EB1	Uygun	Doğrudan anlatım yöntemi, Sokratik yöntem, Kubaşık öğrenme yöntemi uygun bir kullanımdır.
	U. Değil	Kubaşık öğretim stratejisi kullanımı uygun değildir.
EB2	Uygun	Örnek olay, tartışma, benzetim ya da analogi gibi uygulamalar yöntemin uygun anlamda kullanımıdır. Yöntem, öğrenmeyi sağlamak için izlenen yol, bir derste izlenen bir ders kapsamında izlenen yol olarak kullanımı uygundur.
	U. Değil	Yöntemi tekniğin yerine kullanmak, örneğin “tartışma tekniği” yerine “tartışma yöntemi” demek doğru olmaz. Soru-cevap yöntemi, bazı kaynaklarda teknik olarak kullanılıyor.
EB3	Uygun	Yöntemler amaca hizmet ettiğinde uygun anlamda kullanılır.
	U. Değil	Örnek olay yöntemi kavramının, yalnızca basit bir örnek sunmak amacıyla kullanılması uygun değildir.
EB4	Uygun	Drama yöntemi uygulandığında bir dersin tamamını kapsayan bir drama planı hazırlanması uygun kullanımdır.
	U. Değil	Beyin fırtınası yöntemi yanlış bir kullanımdır, öğretim tekniğidir. Drama tekniği uygun anlamda kullanım değildir. Drama bir yöntemdir, rol oynama ise bir tekniktir.
EB5	Uygun	Öğretim yöntemi, öğrencide bilgi, beceri, alışkanlık, davranış ve tutum kazandırmayı amaçladığında uygun anlamda kullanımdır.
	U. Değil	Öğretmenin ders anlatımında öğrenciye karşı davranışlarının öğretim yöntemi gibi kullanılması uygun değildir.
EB7	Uygun	Öğretim yönteminin uygulanmasını kolaylaştırmak amacıyla öğretim tekniğinin destek olduğu söylemi uygun kullanımdır.
	U. Değil	İşbirlikli öğretim teknikleri uygun anlamda kullanım değildir. Ölçme-değerlendirme araçlarını öğretim yöntemi olarak kullanmak uygun anlamda kullanım değildir.
EB8	Uygun	İşbirlikli öğrenme yöntemi, uygun kullanımdır; çeşitli teknikler barındıran bir yöntemdir. Drama bir öğretim yöntemidir. Canlandırma örneğin bir öğretim tekniğidir.
	U. Değil	Zıt panel yöntemi ifadesi uygun değildir; zıt panel bir tekniktir.
EB9	Uygun	Anlatım yöntemi, problem çözme yöntemi ve proje yöntemi uygun kullanımdır.
	U. Değil	Soru cevap, beyin fırtınası, düz anlatım yöntemi kullanımı uygun anlamda değildir.
EB10	Uygun	Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim tekniğine yön veren, öğretim sürecindeki yollar olarak kullanıldığında uygun kullanımdır.
	U. Değil	Bazı kaynaklarda proje öğretimi yöntemi bazılarında proje öğretim tekniği diyor. Ama proje temelli öğrenme denilen bambaşka bir mantıkla çalışıyor.
EB11	Uygun	Tartışma bir yöntem ise beyin fırtınası veya münazara bir tartışma tekniğidir ifadesi uygun kullanımdır. Anlatım yöntemi bilişsel, Drama yöntemi duyuşsal, gösterip yaptırma yöntemi alana psikomotor alanın gelişimini sağlar.
	U. Değil	Öğretim yönteminden öğretim tekniğine geçerken bilişsel alandan psikomotor alana doğru geçilir uygun anlamda kullanım değildir.

EB12	Uygun	Öğretim yönteminin içinde yol, yön, farklı biçim ve işlem basamakları yer almaktadır.
	U. Değil	Yazdırma eyleminin teknik veya yöntem olarak kullanılması yanlıştır. Yazdırma ne bir yöntemdir ne de bir tekniktir.
EB13	Uygun	Öğretim yöntemine psikolojik bakış öğretim stratejisidir
	U. Değil	Zihin haritası öğretim yöntemi değildir.

Tablo 6’da, öğretim yöntemi kavramının uygun anlamda kullanımına ilişkin örnekler incelendiğinde, EB4, EB7, EB9 ve EB12 öğretim stratejisinin altında ve öğretim tekniğinin üstünde yer aldığını; EB7, EB8, EB9 ve EB11 öğretim tekniğini kapsadığını; EB2, EB10 ve EB12 öğrenmeyi sağlamak için izlenen yol olduğunu; EB4 ve EB12 bir dersin tamamını kapsayabildiğini benzer olarak ifade etmişlerdir. Öğretim yöntemi kavramının uygun anlamda kullanımına ilişkin katılımcı örneklendirmelerinde farklılıklar da bulunmaktadır. EB8 drama yönteminin içinde teknikleri barındıran bir yapı olduğunu; EB9 problem çözme yöntemi ve proje yöntemi olduğunu; EB11 gösterip yaptırma yönteminin psikomotor becerilerin gelişimine, drama yönteminin de duyuşsal boyutun gelişimine katkı sağlar. Anlatım yönteminin ise bilişsel alana yönelik olduğu; EB12 tekniklerin daha kısa sürede uygulanabilirliğini, EB13 öğretim yöntemine psikolojik bakışın öğretim stratejisini oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğretim yöntemi kavramının uygun olmayan anlamda kullanımına ilişkin katılımcılar tarafından; EB1, EB2, EB4, EB7, EB9, EB10 ve EB13 kavramın yerine öğretim tekniğinin kullanılmasını; EB4 ve EB9 beyin fırtınasının bir yöntem olarak adlandırılmasının; EB4 ve EB8 drama tekniği, EB2 ve EB9 soru-cevap tekniği şeklinde kavramının kullanılması şeklinde örneklendirilmiştir. Katılımcılar tarafından değinilen örneklendirmelerdeki farklılıklarda bulunmaktadır. EB1 öğretim yönteminin belirli bir süreç içermesi gerektiğini; birbirine bağlı küçük işlemlerden oluşuyorsa yöntem olarak adlandırılmayacağını; EB7 yapılandırılmış grid veya PowerPoint sunusunun öğretim yöntemi olarak kullanılamayacağını belirtmiştir.

Özetle, “öğretim yöntemi” kavramı genellikle öğretim stratejisi ile öğretim tekniği arasında yer alan, öğrenmeyi sağlamaya yönelik sistematik ve kapsamlı bir yol olarak uygun kullanım biçiminde tanımlanmakta; ancak uygulamada bu kavramın yerine zaman zaman öğretim tekniği kullanıldığı, süreç içermeyen veya kısa süreli uygulamaların da yöntem olarak adlandırıldığı ve bu durumun alanyazında kavramsal karışıklığa neden olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.2.3. Öğretim Tekniği Kavramının Uygun ve Uygun Olmayan Kullanımları

Tablo 7’de, “öğretim tekniği” kavramının uygun ve uygun olmayan anlamda kullanımları yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretim Tekniği Kavramına İlişkin Kullanım Örnekleri

Katılımcılar		Katılımcıların İfadeleri
EB1	Uygun	Bir derste süreç içermeyen, tek hamlelik bir uygulama öğretim tekniği kullanımı için uygundur.
	U. Değil	Öğretimin hedefi bir eyleme dönüşmediğinde öğretim tekniği kullanılması söylemi uygun kullanım değildir.
EB3	Uygun	Beyin fırtınası tekniği ile çocukların zihinlerine gelen ilk şeyi doğru yanlış demeden paylaşımlarını istemek uygun kullanımdır.
	U. Değil	Beyin fırtınası bir öğretim yöntemi değildir mesela beyin fırtınası öğretim tekniğidir. Anlatımda bir öğretim tekniği değildir.
EB4	Uygun	Öğretim tekniğinin, strateji-yöntem-teknik yapısının içine yerleştirilebilen en küçük parça olarak kullanımı uygundur.
	U. Değil	Beyin fırtınası, soru cevap ve altı şapkalı düşünmenin öğretim yöntemi olarak adlandırılması uygun kullanım değildir.

EB5	Uygun	Dersin belirli anlarında farklı yöntemlerle birlikte birden fazla öğretim tekniklerinden yararlanılması uygun kullanımdır.
	U. Değil	Ders kitabı bir materyaldir, öğretim tekniği gibi kullanılması uygun anlamda kullanım değildir.
EB7	Uygun	Öğretim tekniği, öğretim yönteminin sınırları içinde yer alır kullanımı uygundur.
	U. Değil	Ders planlarında işbirlikli öğrenme tekniği yazılıyor. İşbirlikli öğretim yönteminin birleştirme tekniği denilmeli, uygun anlamda kullanım değildir.
EB9	Uygun	Sokratik tartışma, soru cevap, sokrat semineri bunların hepsinin temelinde soru cevap yöntemi vardır.
	U. Değil	Öğretim sürecinde yalnızca soru-cevap gibi bir teknikle tüm dersi, herhangi bir yonteme dayandırmadan yürütmek uygun anlamda kullanım değildir.
EB10	Uygun	Öğretim tekniği, kapsam açısından daha dar, gözlenebilirlik bakımından ise başlangıcı ve sonu belirli, uygulamaya dönük somut bir boyutu ifade etmesi uygun kullanımdır.
	U. Değil	Öğretim tekniğini, öğretim yönteminden bağımsız bir uygulama olarak değerlendirmek uygun olmayan kullanımdır.
EB11	Uygun	Tartışma bir yöntem ise beyin fırtınası bir tartışma tekniğidir denilir ya da münazara bir tartışma tekniğidir.
	U. Değil	Öğretim tekniği denildiği zaman sadece tartışma yönteminin teknikleri gelmemeli. Aktif öğrenme teknikleri gibi farklı teknikler de var.
EB12	Uygun	Öğretim tekniği, öğretim sürecinin tasarımıdan uygulamaya geçişini temsil etmesi açısından kavramın uygun kullanımına örnektir.
	U. Değil	Beyin fırtınası tekniğinin sadece ilk turu yapılıyor ise açık uçlu sorulu tahminler alınıyor, sonra onlar üzerine tartışma konuşma yapılmayabiliyor ise uygun anlamda kullanım değildir.
EB13	Uygun	Öğretim teknikleri, öğretim yöntemlerinin sınıfta uygulanmasını sağladığında uygun kullanımdır.
	U. Değil	Dramaya öğretim tekniği diyen var, uygun kullanım değildir.

Öğretim tekniği kavramının uygun anlamda kullanımıyla ilgili katılımcılardan EB4, EB5, EB7, EB10, EB11 ve EB12 kavramın öğretim yönteminin içerisinde uygulandığını; EB1, EB10 ve EB13 psikomotor ve gözlemlenebilir bir yönü olması gerektiğini benzer noktalar olarak vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, öğretim tekniğiyle ilgili farklı noktalara vurgu yapan katılımcılarda bulunmaktadır. EB12, öğretim tekniklerinin sadece tek bir öğretim yöntemine özgü olmadığına; EB10 öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği arasındaki hiyerarşik yapıyı net bir şekilde açıklanması gerekliliğini belirtmiştir. Öğretim tekniği kavramının uygun olmayan kullanımı konusunda katılımcıların benzer (ortak) görüşleri bulunmaktadır. EB3, EB4, EB9, EB10 ve EB11 öğretim teknikleri ve öğretim yöntemlerinin uygun olmayan bir şekilde birbirinin yerine kullanılmasını; EB7, EB9 ve EB10 öğretim tekniklerinin, öğretim yönteminden bağımsız düşünülmemesi de uygun olmayan kullanım örnekleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretim tekniği kavramının uygun olmayan kullanımı konusunda ilgili farklı noktalara vurgu yapan katılımcılarda bulunmaktadır. EB12, yazdırma gibi bazı eylemlerin ne öğretim tekniği ne de öğretim yöntemi olarak sınıflandırılmaması gerektiğini savunarak, bir eylemin ancak belirli öğretim bağlamında bir teknik ya da yöntem olabileceğini ifade etmiştir. EB13 ise drama ile ilgili belirsizliklere dikkat çekmiştir.

Özetle, teknik kavramı, yöntemin daha etkili ve verimli kullanılmasını sağlayan küçük ölçekli uygulamalar olarak görülmekte; öğretim tekniği ise bu uygulamaların sınıf içindeki somut karşılığı olarak anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, katılımcılar teknik

kavramını hiyerarşik yapının en alt basamağı olarak uygun şekilde konumlandırmışlardır. Bununla birlikte, katılımcılar öğretim tekniği ile öğretim yönteminin birbirinin yerine kullanımının yaygın olduğuna ve bu durumun kavramsal karışıklığa neden olduğuna dikkat çekmiştir.

2.1.3. Alanda Kavram Karmaşası Bulunan Kavramların İlişkili Oldukları Diğer Kavramlarla Benzer ve Farklı Yönlerini Gösteren Kavram Haritaları

Kavramların ilişkili olduğu diğer kavramlarla ilgili katılımcıların, bu kavramları kavram yapan özelliklerin neler olduğu, hangi kavramların ön bilgi olarak edinilmesi gerekliliği, kavramların sınırları, kavramların başka hangi kavramlar kullanılarak tanımlanabileceği, kavramların tanımındaki kilit kavramlar ve kavram haritası ile ilgili belirttikleri görüşleri incelenmiştir.

Tablo 8. Öğretim Stratejisi Kavramının Kavram Haritasındaki Yeri

Tema	Kategori	Kod	Çalışma Grubu
Tema 1: Öğretim Stratejisinin Kavramsal Yapısı ve Özellikleri	Kategori 1: Öğretim Stratejisinin Kavramsal Nitelikleri	Planlılık içermesi	EB1, EB4, EB12, EB13
		Genel yol içermesi	EB2, EB8, EB12, EB13
		Model ve yaklaşımdan farklı olması	EB4, EB8, EB12, EB13
		Amaç odaklı olması	EB1, EB2, EB9
		Çoklu yollar içermesi	EB1, EB12
		Öğrenme ve öğretme hedeflerine sahip olması	EB4, EB9
		Etkililik ve verimlilik özelliği	EB1
		Olanaklar/kaynaklar içermesi	EB1
		Örüntü (pattern) oluşu	EB1
	Kategori 2: Öğretim Stratejisi Tanımındaki Kilit Kavramlar	Genel yol	EB4, EB12, EB13
		Amaç ve hedef	EB1, EB4, EB9
		Öğrenen özellikleri	EB4, EB8, EB13
		Öğrenme ve öğretme	EB8, EB13
		Örüntü (pattern)	EB1, EB3
		Araç, gereç ve materyal kullanımı	EB2, EB11
		Etkililik ve verimlilik	EB1
		Öğrenci katılımı ve aktiflik	EB4
Tema 2: Öğretim Stratejisinin Kavramsal Çağrışımlar ve Sınırlıkları	Kategori 3: Öğretim Stratejisiyle İlgili Zihinsel Çağrışım	Genel ve özel yol ayrımının olması	EB2, EB12
		Felsefi/kuramsal temele dayalı olması	EB11, EB13
		Psikolojik bakış açısına sahip olması	EB13
		Askeri strateji ile benzerlik içermesi	EB1
	Kategori 4: Öğretim Stratejisinin Sınırları	Öğrenme ve öğretme niteliği ile sınırlı olması	EB3, EB8
		Uygulayıcının yeterliliği ve niteliğine bağlı olması	EB3, EB8
		Öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi ve özellikleri ile sınırlı olması	EB4, EB8
		Seçeneklerin kısıtlı olması	EB1
		Somut plan içermesi	EB2
		Sınıf ortamı, eğitim psikolojisi gibi bağlamlarla sınırlı olması	EB8
Tema 3: Öğretim Stratejisinin	Kategori 5: Öğretim Stratejisini	Eğitim programının öğeleri kavramları	EB3, EB4, EB9, EB12, EB13
		Öğrenme kuramları	EB4, EB8, EB11,

Temelini Oluşturan Ön Bilgiler ve Kavramsal İlişkiler	Anlamlandırma Gerekliliği Ön Bilgi Kavramları		EB12
		Eğitim felsefesi	EB2, EB8, EB9, EB13
		Eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi	EB4, EB9, EB13
		Program geliştirme ve tasarımı	EB4, EB9, EB12
		Öğretim süreçleri ve modelleri	EB8, EB12, EB13
		Eğitim teknolojisi, araç-gereç kullanımı	EB11, EB12
	Kategori 6: Öğretim Stratejisi Kavramının Hiyerarşik İlişkisi	Hiyerarşik sıralaması (Kuram → Yaklaşım → Strateji → Yöntem → Teknik)	EB8, EB13, EB2, EB12
		Stratejinin, yöntem ve tekniği içermesi	EB1, EB2, EB3, EB4
		Kavramlar arası geçişkenlik ve ilişki	EB1, EB3

Tablo 8 incelendiğinde, öğretim stratejisinin kavramsal niteliklerinin açıklandığı temada, kavramın tanımındaki kilit kavramlar genel bir yol içermek, esnek ve öğrenci merkezli olma, öğrenme-öğretme süreçlerini bütüncül olarak kapsama şeklinde belirtilmiştir. Öğretim stratejisinin belli bir düzen, planlama ve amaca göre yürütülmesi gereken bir süreç olduğu; amaç odaklı, öğrenme ve öğretme hedeflerine sahip olduğu katılımcıların ifadeleriyle aşağıda vurgulanmıştır.

“Stratejide en önemlisi elimizdeki olanaklar ve ulaşmak istediğimiz amaçlar. Bir amaca ulaşmak için kullanılacak birçok yol var ve bu yollar arasında ortak bir örüntü (pattern) var. Bu da stratejiyi belirleyen temel özelliktir. Ayrıca strateji bir plandır, etkililik ve verimlilik taşır.” (EB1)

“Strateji daha genel bir yol; yöntem ve teknikler ise daha özeldir. Stratejide amaç ve hedef doğrultusunda izlenen genel yollar bulunur.” (EB2)

“Öğretme-öğrenme sürecinde plan, verimli öğrenme, öğrencilerin etkin katılımı ve ihtiyaca uygun öğretimin gerçekleştirilmesi öğretim stratejisinin temelidir.” (EB4) Öğretim stratejisinin kavramsal çağrışımları ve sınırlıkları temasında ise kavramın tanımındaki genel ve özel yol ayrımının olması ve felsefi/kuramsal temele dayalı olması kavrama yönelik zihinsel şemaları açıklamaktadır. Öğrenme ve öğretme niteliği, uygulayıcının yeterliliği ve niteliğine bağlı olması ve öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi katılımcıların ifadeleriyle kavramın sınırlarını oluşturmaktadır.

“Strateji daha somut bir şeydir çünkü adım adım ne yapacağımızla ilgili planımız vardır. Bu plan doğrultusunda hareket edilir ve soyut kalmamalıdır.” (EB2)

“Strateji model değildir, yöntem ve tekniklerle bütünleşerek öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınarak kullanılır. Her strateji her derste uygun olmayabilir.” (EB4)

“Strateji seçimini eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, süre, sınıf ortamı, öğretmenin yeterlikleri ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyleri sınırlar.” (EB8)

“Öğretim stratejisi, psikolojik bir bakıştır ve yöntem ya da teknik gibi kullanılmamalıdır. Sınıfta doğrudan uygulanamaz, bir anlayış ve genel plandır.” (EB13) Öğretim stratejisi kavramını anlamlandırmada gerekli olduğu düşünülen ön bilgi kavramları; eğitim programının öğeleri (program, hedef, ölçme ve değerlendirme, eğitim ortamı) kavramları, öğrenme kuramları ve eğitim felsefesi kavramları olarak vurgulanmıştır. EB4, *“Programın öğretim-öğrenme sürecini iyi bilmek, eğitim psikolojisinden destek almak ve hazır bulunuşluk kavramlarını anlamak, stratejileri belirlemek için önemlidir.”* ve EB2, *“Strateji kavramını anlamak için önce eğitim felsefesi, yaklaşım ve kuramları bilmemiz gerekiyor. Çünkü bu temeller üzerinden stratejiyi daha iyi tanımlayabiliriz.”* ifadeleriyle açıklamıştır. Son olarak katılımcılardan EB8, *“Kavramsal hiyerarşiyi şöyle sıralıyorum: Kuram, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik. Bu hiyerarşide strateji yöntem ve tekniklerden üst bir konumdadır.”* ifadesiyle öğretim stratejisi

kavramını kavram haritasında daha üst düzey kavramlara (kuram, yaklaşım) bağlı olarak; EB1, “Öğretim stratejisi her zaman yöntemleri içerir. Ancak yöntem her zaman bir strateji ile yürütülmek zorunda değildir. Strateji daha geniş ve üst kavramdır.” İfadesiyle kavramın kendisinin de öğretim yöntem ve öğretim tekniklerini yönlendirdiğini belirterek kavramsal konumlandırmayı açıklamışlardır.

Tablo 9. Öğretim Yöntemi Kavramının Kavram Haritasındaki Yeri

Tema	Kategori	Kod	Çalışma Grubu
Tema 1: Öğretim Yöntemi Kavramsal Yapısı ve Temel Özellikler	Kategori 1: Öğretim Yönteminin Tanımlayıcı Özellikleri	Planlı ve Sistematiik Olması	EB1, EB4, EB7, EB11, EB13
		Belirli Bir Amaç ve Hedefe Yönelik Olması	EB1, EB3, EB4, EB5, EB9
		Sınıf İçinde Uygulanabilir Olması	EB1, EB5, EB7, EB9, EB13
		Araç-Gereç ve Materyal Kullanımına Dayalı Olması	EB5, EB7, EB9, EB12
		Öğretim Stratejisine Göre Özel ve Kısa Yollar İçermesi	EB2, EB4, EB9, EB12
		Prosedür ve İşlem Basamakları İçermesi	EB1, EB12
		Etkililik ve Verimlilik Sağlaması	EB1, EB4
	Kategori 2: Öğretim Yöntemi Tanımındaki Kilit Kavramlar	Yol (Özel/Kısa)	EB2, EB4, EB9, EB13
		Amaç ve Hedef Odaklılık	EB1, EB4, EB9
		Öğrenme ve Öğretme	EB2, EB8, EB13
		Öğrenen Özellikleri	EB3, EB4, EB8
		Yordam (Prosedür, İşlem Basamakları)	EB1, EB12
		Öğrenci Katılımı ve Aktifliği	EB4, EB9
		Beceri ve Kazanım Temelli Olma	EB3
Tema 2: Öğretim Yöntemi Sınırları ve İlişkili Kavramların Ayrımı	Kategori 3: Öğretim Yönteminin Kavramsal Sınırları	Strateji ve Teknik Kavramlarıyla Karşılaşılması	EB2, EB4, EB9, EB10, EB12, EB13
		Süreç İçermesi (Tek Hamlelik Olmaması)	EB1, EB9
		Amaç veya Hedef Olmadığında Anlamsızlaşması	EB1, EB3
		Sınıf Ortamı ve Öğrenen Özellikleri ile Sınırlı Olması	EB3, EB8
		Öğretmen Yeterliliği ve Özerkliğine Bağlı Olması	EB1, EB8
	Kategori 4: Öğretim Yöntemi ile İlgili Zihinsel Çağrışımlar	Hiyerarşik Yapı İçinde Yer Alması (Kuram→Yaklaşım→Strateji→Yöntem→Teknik)	EB2, EB4, EB8, EB12, EB13
		Öğretim Süreçlerinde Öğretmenle İlişkilendirilmesi	EB1, EB5, EB7, EB9, EB12
		Psikolojik Bakış Açısına Sahip Olması (Strateji-Yöntem İlişkisi)	EB13
Tema 3: Öğretim Yöntemi Anlamlandırma Gerekli Ön Bilgiler ve Kavramsal İlişkiler	Kategori 5: Öğretim Yöntemini Anlamlandırma Gerekli Ön Bilgi Kavramları	Temel Eğitim Bilimleri Kavramları (Eğitim Programı, Öğretim Programı, Hedef, Ölçme-Değerlendirme)	EB3, EB4, EB7, EB9, EB10, EB12, EB13
		Öğrenme ve Öğretme Kuramları	EB2, EB4, EB7, EB8, EB11, EB12
		Program Geliştirme ve Öğretim Tasarımı	EB4, EB7, EB9, EB10, EB12
		Öğretim Süreçleri ve Öğretim Modelleri	EB7, EB8, EB10, EB12, EB13

		Eğitim Felsefesi	EB2, EB8, EB9, EB13
		Eğitim Psikolojisi ve Gelişim Psikolojisi	EB4, EB9, EB13
		Eğitim Teknolojisi ve Materyal Kullanımı	EB11, EB12
	Kategori 6: Öğretim Yönteminin Kavramsal Hiyerarşisi ve Kavram Haritası	Hiyerarşik Düzenleme (Kuram→Yaklaşım→Strateji→Yöntem→Teknik)	EB1, EB2, EB3, EB4, EB7, EB8, EB9, EB12, EB13
		Öğrenenin, Öğretmenin ve Sınıf Ortamının Yer Alması	EB8, EB9, EB10
		Venn Şemasıyla İlişkilendirme Önerisi	EB1, EB3
		Hedef ve Program ile Kavramsal İlişkisi	EB7, EB9

Tablo 9’da, öğretim yönteminin kavramsal yapısı ve temel özellikleri teması incelendiğinde, EB1, öğretim yönteminin planlı, sistematik ve belirli bir amaç için tasarlanmış olmasını vurgulamış ve “Yöntemde insana odaklanıyoruz, artık öğretmenin kullanacağı yordam, işlem adımları işin içine giriyor” ifadesini kullanmıştır. EB2 ise öğretim yönteminin stratejiye göre daha özel ve kısa yollar içermesine dikkat çekmiş ve bunu “öğrenmeyi sağlamak için bir ders kapsamında izlenen daha özel bir yol” olarak tanımlamıştır. EB4, yöntemin temelinde öğrenci katılımı, aktiflik ve kısa yolların yer aldığını belirterek, yöntemin hedef odaklı olduğunu “öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak yolları seçmeliyiz” şeklinde vurgulamıştır. EB5, öğretim yönteminin sınıf içindeki öğretim boyutunu temsil ettiğini ifade etmiştir: “Öğretim yöntemi deyince bana doğrudan sınıftaki uygulamaları, araç-gereç kullanımını çağırıştırıyor.” EB7 de benzer şekilde sınıf içindeki öğretim boyutunu, “araç gereçleri göz önünde tutarak yolu belirlemek yöntem seçimidir” vurgulamıştır.

Öğretim yönteminin sınırları ve ilişkili kavramlardan ayrımının ele alındığı temada, öğretim yönteminin diğer kavramlarla karışmasının önlenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. EB2, “Teknikle yöntem arasındaki sınır önemlidir çünkü en çok karışabilen kavramdır” ifadesinde belirtmiştir. EB1, yöntemin süreç içermesi gerektiğini “Yöntem, birden fazla hamlenin sıralı gelmesiyle oluşur; tek hamlelik eylemler yöntem değildir” şeklinde ifade etmiştir. EB3, “Yöntem, öğrencinin yaş grubu, hazır bulunuşluk düzeyi, sınıf ortamıyla sınırlıdır.” ifadesiyle kavramın öğrenen özellikleri ile sınırlı olabileceğini belirtmiştir. Öğretim yöntemini anlamlandırmada gerekli ön bilgi kavramları ve öğretim yönteminin kavramsal hiyerarşisinin incelendiği temada, EB1, “Strateji her zaman yöntemi içerir, yöntem her zaman tekniği içerir, bunu Venn şeması ile ifade edebiliriz.” ve EB2, “Öğretim yöntemleri stratejilerin altında hiyerarşik olarak yer almalıdır” ifadesiyle öğretim yönteminin kavramsal olarak hiyerarşik bir düzen içerisinde yer aldığını belirtmişlerdir. EB8, “Kavram haritasında öğrenen, sınıf ortamı, öğretmenin rolü mutlaka gösterilmelidir.” şeklinde kavram haritasında olması gereken ilişkili kavramları belirtmiştir.

Tablo 10. Öğretim Tekniği Kavramının Kavram Haritasındaki Yeri

Tema	Kategori	Kod	Çalışma Grubu
Tema 1: Öğretim Tekniğinin Kavramsal Yapısı ve Tanımlayıcı Özellikleri	Kategori 1: Öğretim Tekniğinin Tanımlayıcı Özellikleri	Somut ve Uygulanabilir Olması	EB1, EB9, EB10, EB12, EB13
		Öğretmen Tarafından Sınıfta Kullanılabilir Olması	EB5, EB7, EB9, EB13
		Prosedür ve İşlem Basamaklarına Sahip Olması	EB1, EB12
		Kısa Süreli ve Tek Hamlelik Olabilmesi	EB1, EB9
		Psikomotor ve Fiziksel (Eyleme Dayalı) Olması	EB1
	Kategori 2:	Yol (Kısa ve Somut Anlamında)	EB4, EB13

	Öğretim Tekniği Tanımındaki Kilit Kavramlar	Hedef Odaklılık	EB1, EB4
		Devinim (Hareket)	EB1
		Etkililik	EB1
		Uygulama ve Pratik Boyutu	EB12
Tema 2: Öğretim Tekniğinin Kavramsal Sınırları ve Diğer Kavramlarda n Ayrımı	Kategori 3: Öğretim Tekniğinin Kavramsal Sınırları	Yöntem ve Stratejiye Göre Dar Kapsamlı Olması	EB4, EB7, EB9, EB12, EB13
		Tekniğin, Yöntem Kapsamında Kullanılması Gerekliliği	EB7, EB9, EB12, EB13
		Psikomotor ve Fiziksel Boyutla Sınırlı Olması	EB1
		Tek Hamlelik (Süreç İçermeyen) Uygulamalara Sahip Olabilmesi	EB1
		Sınıf Ortamı ve Eğitim Psikolojisiyle Sınırlı Kalması	EB3
	Kategori 4: Öğretim Tekniği ile İlgili Zihinsel Çağrışımlar	Hiyerarşik Yapının Alt Basamağında Yer Alması	EB4, EB8, EB13
		Öğretim Sürecinde Öğretmen ve Öğretim Hizmetini Çağrıştırması	EB5, EB9, EB12
		Öğretim Sürecini Kolaylaştırıcı Unsurlar Olması	EB7, EB10
Tema 3: Öğretim Tekniğini Anlamlandır mada Gerekli Ön Bilgiler ve Kavramsal İlişkiler	Kategori 5: Öğretim Tekniğini Anlamlandır mada Gerekli Ön Bilgi Kavramları	Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Program Geliştirme Kavramları	EB3, EB4, EB7, EB9, EB10, EB12, EB13
		Eğitim ve Öğretim Süreçleri Kavramları	EB4, EB7, EB10, EB12, EB13
		Eğitim Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi ve Öğrenme Kuramları Kavramları	EB4, EB8, EB11, EB12, EB13
		Eğitim Felsefesi Kavramı	EB8, EB9, EB13
		Öğretim Tasarımı ve Eğitim Teknolojisi Kavramları	EB7, EB12
	Kategori 6: Öğretim Tekniğinin Kavramsal Hiyerarşisi ve Kavram Haritası Yapısı	Hiyerarşik Yapıda Yer Alması	EB1, EB4, EB7, EB8, EB9, EB12, EB13
		Öğrenen, Öğretmen ve Sınıf Ortamının Kavram Haritasında Gösterilmesi	EB8, EB9, EB10
		Tekniklerin Kullanım Amaçlarına Göre Sınıflandırılması Önerisi	EB9, EB10, EB12
		Venn Şemasıyla Strateji ve Yöntem Kavramlarıyla İlişkilendirilmesi	EB1, EB3
		Tekniğin, Hedef ve Öğretim Programıyla Bağlantılı Olarak Gösterilmesi Gerekliliği	EB7, EB9

Tablo 10'da yer alan, öğretim tekniğinin kavramsal yapısı ve tanımlayıcı özellikleri temasında; EB1, "Öğretim tekniğine geldiğimizde artık kaslar, organlar, vücut hareketleri işin içine girer. Tekniğin ayırt edici özelliği psikomotor oluşudur. Ayrıca tek hamlede gerçekleştirilebilir." ifadesiyle öğretim tekniğinin niteliklerine değinmiştir. EB9 ise "Bir öğretmen kalemi eline alıp tahtaya geçip yazmaya başladığı an aslında bir öğretim tekniğini kullanmaya başlamıştır. Tek hamlede gerçekleştirdiği eylemler öğretim tekniği olarak adlandırılır." ifadesiyle öğretim tekniğinin yapısını açıklamıştır.

EB12'nin, "Öğretim tekniğinin ayrı işlem basamaklarının olması lazım. Teknik daha belirgin, mekanik ve somut bir yapı gösteriyor." ifadesinde öğretim tekniğinin prosedür ve işlem basamakları içermesine dikkat çekilmiştir.

Öğretim tekniğinin kavramsal sınırları ve diğer kavramlardan ayrımının incelendiği temada, öğretim tekniğinin yöntem ve strateji kavramlarından daha dar

kapsamlı olduğu, kavramın bağımsız bir uygulama olmadığını, yöntem altında kullanılması gerektiği şu ifadelerle vurgulanmıştır:

“Strateji en geniştir, yöntem daha dar, teknik ise en dar kapsamlıdır. Teknik bir yöntemi uygulama biçimidir.” (EB4),

“Öğretim tekniği, öğretim yöntemini uygulamayı kolaylaştırmak amacıyla kullanılır. Yöntemin ağırlığını taşımaz, yöntem içinde bir destekleyicidir ve yöntemin altında yer almalıdır.” (EB7)

“Teknik kullanıyorsanız üstünde bir yöntem mutlaka olmalıdır. Teknik tek başına 40-45 dakika boyunca uygulandığında artık teknik olmaktan çıkar.” (EB9)

Öğretim tekniğini anlamlandırmada gerekli ön bilgiler ve kavramsal ilişkilerin incelendiği temada, temel eğitim ve öğretim programları, öğrenme ve öğretme kuramları, eğitim felsefesi, öğretim tasarımı ve eğitim teknolojisi ile ilgili kavramların edinilmesi gereken ön bilgi kavramları olduğu aşağıdaki ifadelerle belirtilmiştir:

“Eğitim programı, öğretim programı, formal ve informal eğitim gibi temel kavramları bilmek, öğretim tekniklerini anlamlandırmak açısından önemlidir.” (EB3)

“Kuramları çok iyi anladığımızda öğretime yansımaları olan öğretim stratejileri, öğretim yöntemleri ve öğretim tekniklerini daha iyi kavrarız. Örneğin tam öğrenme kuramını iyi anlarsak öğretim tekniğini de daha iyi kavrayabiliriz.” (EB11)

“Öğretim tekniğini öğrenmek için eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi gibi temel kavramları bilmek gerekiyor.” (EB8)

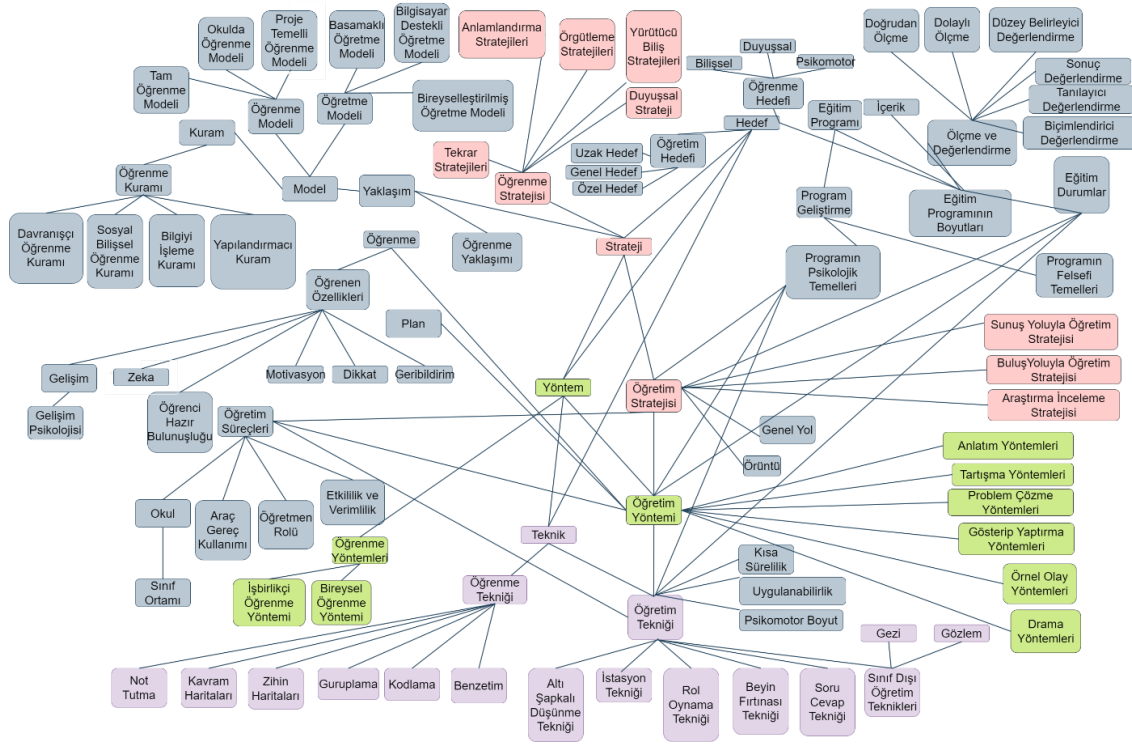
“Öğretim tekniğini anlamak için öğretim tasarımı, eğitim teknolojisi ve öğrenme süreçlerini bilmek gerekiyor. Bunlar tekniğin nasıl ve ne amaçla kullanılacağını anlamlandırır.” (EB12)

Son olarak öğretim tekniğinin, diğer kavramlar ile ilişkisi açıklanarak, kavram haritasındaki konumu incelenmiştir.

“Strateji her zaman yöntemi içerir, yöntem ise her zaman teknikleri içerir. Bunu Venn şemasıyla göstermek mümkün olabilir.” (EB1)

“Tekniklerin kavram haritasında hedefler ve ders programıyla ilişkilendirilmesi çok önemlidir. Teknikler hedeflere hizmet eder.” (EB9)

“Bir kavram haritasında tekniği sınıf ortamı, öğretmen özellikleri, öğrenen özellikleri gibi öğelerle birlikte ifade etmek gerekir.” (EB8)



Şekil 1. Öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının kavram haritası

Bulgular doğrultusunda oluşturulan kavram haritası, bu üç kavramın tanımlayıcı özellikleri, zihinsel çağrışımları, sınırlılıkları ve hiyerarşik ilişkileri üzerinden katılımcı görüşlerine dayalı olarak sistematik bir biçimde inşa edilmiştir.

Şekil 1 de yer alan kavram haritası incelendiğinde, öğretim stratejisi kavramının genel bir çerçeve sunduğu, planlılık, amaç odaklılık, çoklu yol içermesi ve öğrenme-öğretme hedeflerine yönelmesi gibi özelliklerle tanımlandığı görülmektedir. Bu kavrama ilişkin “genel yol”, “örüntü”, “felsefi/kuramsal temel” ve “psikolojik yaklaşım” gibi vurgular, stratejinin program temelleriyle güçlü bağlarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretim stratejisinin tanımlayıcı boyutları ile sınırlılıkları arasındaki ilişkinin; uygulayıcı yeterliliği, öğrenci hazırbulunuşluğu ve eğitim bağlamı gibi değişkenler üzerinden şekillendiği anlaşılmaktadır.

Öğretim yöntemi kavramı ise stratejinin alt basamağında konumlanmakta olup somut, süreç odaklı ve uygulamaya dönük özellikler taşımaktadır. Yöntemin planlı ve sistematik oluşu, belirli bir hedefe yönelmesi, araç-gereç kullanımı ve işlem basamaklarına sahip olması gibi boyutlar, onu stratejiden ayıran temel kriterler arasında yer almaktadır. Kavram haritasında, yöntemin öğretim sürecinde öğretmen rolüyle doğrudan ilişkili olduğunu ve öğretim ortamında bireysel farklılıklar, öğretmen yeterliliği ve sınıf koşullarına bağlı olarak anlam kazandığını göstermektedir.

Kavram haritasında en alt düzeyde ve en somut biçimde temsil edilen kavram öğretim tekniğidir. Kısa süreli, tek hamlelik, psikomotor ve fiziksel boyutları ön plana çıkan uygulamalar olarak tanımlanmakta; yöntemle doğrudan ilişkilidir. Öğretim tekniklerinin sınıf ortamında öğretmen tarafından kullanılabilirliği, uygulama kolaylığı ve öğretim sürecini kolaylaştırıcı yönleri dikkat çekmektedir. Kavram haritasında, öğretim tekniklerinin özellikle psikomotor beceriler, uygulama ve pratik boyutlarla sınırlandırıldığı ve öğretim hedefleriyle doğrudan bağlantılı olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Son olarak, kavramlar arasında hiyerarşik bir sıralama da belirgin şekilde haritada yansıtılmıştır: Kuram → Yaklaşım → Strateji → Yöntem → Teknik. Bu yapı, kavramların

birbirleriyle geçişli ilişkilerini ve üst kavram-alt kavram düzenini anlamada önemli bir işlev görmektedir. Ayrıca kavram haritasında, bu üç temel kavramın eğitim programının psikolojik, felsefi ve pedagojik temelleriyle nasıl bütünleştiği de görselleştirilmiştir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

3.1. Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi ve Öğretim Tekniği Kavramlarının Tanımsal Özellikleri

Bu bölümde, öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarına ilişkin olarak yürütülen içerik analizleri sonucunda katılımcı görüşlerinden elde edilen tanımsal kodlar bütüncül bir yaklaşımla sunulmakta; kavramlara yönelik ortak ve farklı anlayışların kuramsal temellerle nasıl şekillendiği tartışılmaktadır. Katılımcılar, “strateji” kavramını tanımlarken hem ortak hem de farklı yönler üzerinde durmuştur. Ortak tanımlamalarda, strateji; genel bir çerçeve sunan, planlı ve yapısal bir süreç olarak ifade edilmiştir. Düşünsel bir planlama süreci olduğu, yöntem ve tekniklerin belirlenmesine rehberlik ettiği, esnek ve değişime açık bir yapıya sahip olduğu, eğitim sürecinde uygulanabilir olduğu ve yön belirleme işlevi taşıdığı vurgulanmıştır. Katılımcıların benzer görüşlerinden elde edilen bu sonuç Orlich, Harder, Callahan, Trevisan ve Brown’ın (2010, s. 5) çalışmasında strateji kavramını, bir etkinliği gerçekleştirmek için yapılan düşünülmüş ve planlı bir hazırlık şeklindeki tanımlamasıyla benzerlik barındırmaktadır. Farklı tanımlamalarda ise stratejinin evrensel bir kavram olarak değerlendirilmiş ve etimolojik kökenine atıf yapılmıştır. Katılımcıların her birinin yaptığı strateji tanımından ortak bir tanım elde edilmiştir:

Strateji, genel ve kapsamlı bir çerçeve sunarak belirli bir amaca ulaşmak için yöntem ve teknikleri yönlendiren düşünsel bir planlama sürecidir. Yöntem ve tekniklerden daha üst düzeyde bir kavram olup esnek ve dinamik bir yapıya sahiptir. Kuramsal bir temele dayanabilir ve öğrencilerin yaşantıları, sınıf ortamı, öğretmen davranışları gibi etmenlerden etkilenerek şekillenebilir. Strateji, genel bir yol haritası sunarken, yöntemler bu haritada izlenecek adımları belirler. Öğretim sürecinde hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli yaklaşımları içerebilir ve uygulanabilirliği açısından planlama, yön belirleme ve uygulama aşamalarında önemli bir rol oynar.

“Öğretim stratejisi” kavramını tanımlamalarındaki benzer ifadeler incelendiğinde; genel bir yol ve planlama süreci olması; hedeflere ulaşmayı sağlaması, hiyerarşik yapıda olması, en üst düzeyde yer alması ve yöntemleri ve teknikleri kapsamı; öğretim sürecini yönlendirmesi, sunuş, buluş ve araştırma-inceleme gibi alt kavramlar ile somutlaşması katılımcıların kullandıkları benzer ifadelerdir. Katılımcıların benzer görüşlerinden elde edilen bu sonuç Jacobsen, Eggen ve Kauchak’ın (1989, s. 11) çalışmasında, öğretim stratejisinin belirlenmiş bir hedefe ulaşmanın düşünsel yolu tanımlamasıyla benzerlik taşımaktadır. Bu sonuçtan farklı olarak alanyazında, Dhand (1990) öğretim stratejisi, öğretim yönteminin pratiğe geçirilmesini organize eder şeklinde tanımlamıştır. Öğretim stratejisi kavramının eldeki kaynaklar ve amaçlar doğrultusunda şekillenmesi ifadesi kavramın tanımlarında farklılık olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen ortak bir tanım şu şekildedir:

Öğretim stratejisi, öğretim sürecinde hedeflere ulaşmayı sağlayan en genel ve üst düzey planlama sürecidir. Öğretim yöntemleri ve öğretim tekniklerini kapsayan, dersin genel çerçevesini ve gidişatını belirleyen hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Sunuş, buluş ve araştırma-inceleme gibi farklı alt stratejilere dayanarak somutlaştırılabilir ve öğrenme ile gelişimi desteklemek amacıyla planlı öğretim faaliyetlerinde izlenen genel yolları ifade eder. Geniş bir yol haritası sunarak, belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlar ve eğitim sürecinde öğretim yöntemlerini destekleyen bir çatı

niteliği taşır. Ayrıca, öğretim yöntemlerine psikolojik bir bakış açısı kazandırarak öğretim sürecinin planlama ve uygulama aşamalarında kritik bir rol oynar.

Özetle, “strateji” ve “öğretim stratejisi” kavramları, ortak olarak hedefe yönelik üst düzey bir planlama sürecini ifade etmektedir. Strateji, genel anlamda yön belirleme, planlama ve uygulama aşamalarını kapsayan düşünsel bir yapı olarak tanımlanırken; “öğretim stratejisi” bu yapının öğretim sürecine özgüleştirilmiş biçimi olarak, öğretim yöntem ve tekniklerini bütüncül bir biçimde kapsayan ve süreci yönlendiren bir çerçeve sunmaktadır. Öğretim stratejisi, psikolojik temellere dayalı olarak öğrenme-öğretme sürecine yön verirken; strateji kavramı daha evrensel, disiplinler arası bir bağlamda ele alınmaktadır. Bu yönüyle öğretim stratejisi, strateji kavramının eğitimsel bağlamda somutlaşmış ve yapılandırılmış bir türevi olarak değerlendirilebilir. Alanyazında öğretim stratejisi kavramı incelendiğinde kavramda bir karmaşa bulunmadığı belirtilmiştir. Karmaşa, anlam ve içerik olarak birbirinden farklı olmasına rağmen öğretim modeli, öğretim stratejisi ve öğretim yöntemi kavramlarının bazı durumlarda birbirlerinin yerine kullanılmasıdır (Yeşilyurt, 2019).

Katılımcılar, “yöntem” kavramını genellikle bir amaca ulaşmak için izlenen planlı bir yol olarak tanımlamıştır. Yöntem, stratejiden sonra gelen ve düşüncenin eyleme dönüştüğü bir süreç olarak görülmektedir. Ayrıca stratejiyle bağlantılı, teknikle ilişkili fakat ondan farklı bir yapı olarak ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar yöntemin hem bilişsel hem psikomotor boyutlar içerdiğini, en kısa ve uygun yolu temsil ettiğini, teknikle birlikte çalıştığını ancak teknikle karıştırılmasının kavram karmaşasına yol açtığını vurgulamıştır. Katılımcıların her birinin yaptığı yöntem tanımından ortak bir tanım elde edilebilmektedir:

Yöntem, belirli bir amacı veya hedefi gerçekleştirmek için izlenen yol ve süreçtir. Düşüncenin eyleme geçirilmesini sağlayarak öğretim sürecinde somut adımların atılmasını ve belirlenen hedeflere ulaşmayı destekler. Strateji ile bağlantılı olup, onun uygulanmasını sağlayan somut ve detaylandırılmış bir planlama sürecini içerir. Aynı zamanda tekniklerle ilişkilidir ancak daha genel bir çerçeve sunarken, teknikler yöntemin uygulanışında kullanılan spesifik adımlardır. Yöntem, hiyerarşik bir yapıya sahip olup stratejiden sonra gelen ve öğretim sürecinin yapılandırılmasını sağlayan bir kavramdır. Esneklik göstererek farklı durumlara uyarlanabilir ve belirli bir yol haritası çerçevesinde uygulanır.

Katılımcılara göre öğretim yöntemi, belirli bir hedefe ulaşmayı amaçlayan ve öğretim stratejisiyle ilişkili planlı bir yoldur. Öğrenmeyi kolaylaştırma, süreci yönlendirme, araç-gereçlerle ilişkilendirme temel özellikleri arasındadır. Ayrıca, sistematik bir yapıya sahip olması, öğrenci özelliklerine ve sınıf ortamına göre esneklik göstermesi gerektiği ifade edilmiştir. Çalışmada elde edilen bu tanım ile Mkpa’nın (2009), öğretim yöntemi; bir öğretmenin sınıf içi etkileşimi en üst düzeye çıkarmak ve kolaylaştırmak için kullandığı tüm araçlar, stratejiler, teknikler ve yolların bütünüdür tanımı benzerlik içermektedir. Buna karşılık katılımcılardan bazıları ise farklı olarak öğretim yönteminin düşünce ile eylem arasında köprü kurduğunu, eğitim felsefesi ve öğrenme kuramlarına uygun biçimde şekillendiğini belirtmiştir. Bu vurgulardan ortak bir tanım elde edilmiştir:

Öğretim yöntemi, belirli bir eğitim hedefini gerçekleştirmek amacıyla öğretim sürecinde izlenen bir yol olup, öğretim stratejisi ve öğretim tekniği arasında konumlanan bir yapı olarak tanımlanır. Öğretim yöntemi, öğretim stratejisinden sonra gelen ve dersin içeriğine bağlı olarak konunun nasıl aktarılacağını belirleyen bir çerçeve sunar. Öğrenmeyi kolaylaştıran, süreci yönlendiren ve sınıf içi uygulamalarda kullanılan bir planlama ve uygulama aracı olarak işlev görür. Öğretim yöntemi, eğitim felsefesi, öğrenme kuramları ve psikolojik temellere dayalı olarak şekillenir ve öğretim sürecinde kuramsal yapı ile uygulama arasında bir köprü görevi görür. Aynı

zamanda, öğretim stratejisinin somut adımlara dökülmesini sağlayan ve belirli bir sistematik içinde yapılandırılan bir süreçtir. Öğretim yöntemi, öğrenci özelliklerine, sınıf ortamına ve öğretim hedeflerine bağlı olarak çeşitlenebilir ve belirli bir kuramsal çerçevede sınıflandırılması gereken bir yapıdır.

“Yöntem” ve “öğretim yöntemi” kavramları, ortak olarak hedefe ulaşmayı sağlayan sistematik yollar olarak tanımlanmıştır. Her iki kavram da stratejiyle ilişkili olup öğretim sürecinde planlama ve uygulamaya rehberlik eder. Yöntem, düşüncenin eyleme dönüşmesini sağlayan genel bir yolken; öğretim yöntemi, bu yapının öğretim sürecine uyarlanmış hâlidir. Öğretim yöntemi, eğitim felsefesi, öğrenme kuramları ve öğrenci özelliklerine göre şekillenir; öğretim stratejisinden daha özel, öğretim tekniğinden daha genel bir düzeyde yer alır. Bu bağlamda yöntem daha genel bir kavramken, öğretim yöntemi öğretime özgü ve psikolojik temelli bir yapıdır.

Katılımcılara göre “teknik” kavramı, yöntemin içinde yer alan küçük ölçekli uygulamalar olarak tanımlanmış ve strateji-yöntem-teknik hiyerarşisi içinde en alt basamakta yer aldığı vurgulanmıştır. Ayrıca, teknik ile yöntem kavramlarının sıklıkla karıştırılmasının literatürde kavram karmaşasına yol açtığı belirtilmiştir. Farklı görüşlerde ise teknik; fiziksel eylem, küçük ölçekli planlama, verimlilik, yöntemden bağımsız kullanım, tasarım ve uygulama boyutu ve sınıf içi yönlendirme açısından ele alınmıştır. Bu benzerlik ve farklılıklardan ortak bir tanım oluşturulabilir:

Teknik, öğretim sürecinde belirli bir yöntemin uygulanmasını destekleyen, öğrenmeyi kolaylaştıran ve süreci daha verimli hale getiren somut adımlardır. Teknikler, yöntemlerin içinde yer alan kısa süreli ve spesifik uygulamalar olup, doğrudan sınıf içi ya da öğretim süreciyle ilişkilidir. Bazı teknikler belirli yöntemlere özgü iken, bazıları bağımsız olarak da uygulanabilir. Strateji, yöntem ve teknik arasında hiyerarşik bir bağ bulunur; teknikler bu yapının en alt katmanında yer alarak uygulamaya yönelik detayları belirler. Teorik ve uygulamalı boyutlarıyla öğretim sürecinde önemli bir rol oynayan teknikler, zaman zaman yöntem ile karıştırılabilmekte ve bu durum kavramsal belirsizliklere yol açabilmektedir.

Katılımcılara göre öğretim tekniği, öğretim yöntemini somutlaştıran, uygulamayı kolaylaştıran ve sınıf içi süreçlerde kullanılan özel uygulamalardır. Belirli hedeflere ulaşmayı destekleyen bu tekniklerin, esnek ve uyarlanabilir yapılarıyla öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenebileceği belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuç Jacobsen vd., (1989, s. 11) çalışmasında öğretim tekniğinin temel taşlarından birinin sınıf içi soru sorma becerisi olması ve her ders alanında, her sınıf seviyesinde ve her öğretmen kişiliğiyle birlikte kullanılabilecek kritik bir beceri olması ile benzerdir. Bunun yanı sıra farklı şekilde tanımlama yapan çalışmalarda yer almaktadır. Örneğin Dhand (1990) çalışmasında öğretim tekniğini, öğrencinin bilgiyi kodlama sürecini etkileyen bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Yani, öğrencinin bilgi, kavram, genelleme ve/veya becerileri nasıl öğreneceğini belirleyen süreç olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar, tekniklerin psikomotor becerilerle ilişkili olduğunu, öğrenci yaşantılarıyla somutlaştığını, öğretim materyalinin sunumunu kolaylaştırdığını ve belirli işlem basamaklarına dayandığını vurgulamıştır. Ayrıca, öğretim yöntemi ile teknik arasındaki ayrımın netleştirilmesi ve tekniklerin psikolojik temellere dayalı özgün bir yapıda ele alınması gerektiği ifade edilmiştir. Tanımlardan ortak bir öğretim tekniği tanımı elde edilebilir:

Öğretim tekniği, öğretim sürecinde belirli bir hedefe ulaşmayı amaçlayan, öğretim yöntemini destekleyen ve sınıf içi uygulamalara dönük olarak kullanılan somut, spesifik ve yapısal uygulamalar bütünüdür. Öğretim teknikleri, öğretim yöntemlerinin içinde yer alarak onların daha verimli ve etkili uygulanmasını sağlar. Belirli bir plan ve işlem basamaklarına dayalı olup öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına göre esneklik gösterebilir ve uyarlanabilir. Aynı zamanda, öğretim materyalinin sunulmasını kolaylaştırarak öğrencilerin öğrenme sürecini destekler.

Psikolojik temellere dayalı olarak öğretim süreçlerinde özel bir rol oynayan öğretim teknikleri, sürekli gelişen ve güncellenmesi gereken bir yapıya sahiptir.

Teknik, genel bir kavram olarak yalnızca öğretim süreciyle sınırlı değildir; buna karşın öğretim tekniği, doğrudan öğretim sürecine odaklanan, belirli hedeflere ulaşmayı amaçlayan ve öğretim yöntemine bağlı olarak kullanılan yapılandırılmış somut uygulamalardan oluşur. Teknikler kimi durumlarda bağımsız olarak kullanılabilirken, öğretim teknikleri öğretim yöntemine bağlı olarak işlerlik kazanmaktadır. Ayrıca öğretim teknikleri, psikolojik temellere dayalı dinamik bir yapı sergilerken; teknik kavramı genellikle statik bir yapı olarak ele alınmakta ve bu temele doğrudan vurgu yapılmamaktadır. Katılımcılar, öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının hiyerarşik bir düzende (Kuram → Yaklaşım → Strateji → Yöntem → Teknik) ele alınması gerektiğini ve aralarındaki sınırların açık şekilde tanımlanmasının önemini vurgulamıştır. Kavramların birbirinin yerine kullanıldığı durumlar ise özellikle yöntem ve teknik ayrımının belirsizleşmesine yol açmakta ve kavramsal karmaşanın temel kaynağı olarak görülmektedir.

3.2. Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi ve Öğretim Tekniği Kavramlarının Uygun ve Uygun Olmayan Anlamda Kullanımları

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim stratejisi kavramının uygun anlamda kullanımları şunlardır: Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi. Öğretim stratejisinin uygun olmayan kullanımları ise şöyle sıralanabilir: Kubaşık öğrenme stratejisi, tartışma stratejisi, doğrudan anlatım stratejisi, sokratik strateji, soru cevap stratejisi, yaklaşım anlamında strateji kullanımı ve çoklu zekâ stratejisi. Öğretim yöntemi kavramının uygun anlamda kullanımları incelendiğinde katılımcılar; anlatım yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, problem çözme yöntemi, proje yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve drama yöntemi gibi kullanımları uygun bulmaktadırlar. Uygun olmayan kullanımları ise beyin fırtınası yöntemi, soru- cevap yöntemi, zihin haritası yöntemi, zıt panel yöntemi ve düz anlatım yöntemi olarak belirtilmiştir. Öğretim tekniği kavramının uygun anlamda kullanımları ise; beyin fırtınası tekniği, soru-cevap tekniği, altı şapka tekniği, istasyon tekniği ve rol oynama tekniği olarak belirtilmiştir. Öğretim tekniğinin uygun olmayan kullanımları arasında ise, tekniğin bir yöntemden bağımsız kullanılması, drama tekniği ve diğer öğretim yöntemlerinin teknik olarak adlandırılması sayılabilir. Araştırma sonuçları, bu üç kavramın sınırlarının tam olarak çizilememesinin, kavramların birbirinin yerine kullanılmasının ve literatürdeki tanım tutarsızlıklarının kavram karmaşasının temel nedenleri olduğunu göstermektedir. Kavramların ulusal ve uluslararası literatürdeki farklı adlandırmaları, çeviri hataları ve orijinal bilgi üretimi eksikliği, bu karmaşayı derinleştiren diğer faktörlerdir.

Araştırma sonuçları, öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının birbirinin yerine kullanılmasının kavram karmaşasına yol açtığını göstermektedir. Bu sonucu alanyazındaki çalışmalar da desteklemektedir. Bu bulgu, Demirel (2017)'in öğretim yöntemi ve öğretim tekniğinin; Peker-Ünal (2019)'ın çalışmasında ise öğretim stratejisi ve öğretim yönteminin birbirlerinin yerine kullanıldıkları ve bunun karmaşa oluşturmasıyla uyumludur. İlaveten, öğrenme-öğretme süreciyle ilişkili kuramlar, modeller, stratejiler, yöntemler ve teknikler ile bu öğretim kavramlarının altında sınıflandırılan kavramlarla ilgili net bir ayırım bulunmamaktadır. Alanyazında farklı tanımlar ve sınıflandırmalar bulunmaktadır (Güyer ve Aydoğdu, 2016; Dal ve Tatar, 2022). Benzer şekilde, literatürde yaklaşım, strateji, yöntem, teknik ve taktik gibi kavramlara sıkça rastlanmaktadır. Ancak bu kavramlar zaman zaman birbirine karıştırılmakta ve kavramsal bir karmaşa ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2020). Ayrıca, öğrenme-öğretme stratejileriyle ilgili olarak da

kavramsal açıdan net ve kesin ayrımlar bulunmamaktadır. Bazı kaynaklarda, öğrenme-öğretme yaklaşımları ifadesi stratejiyle eş anlamlı olarak kullanılırken, bazı kaynaklarda ise bu terimlerin yerini öğretim modeli kavramı almaktadır (Budak, 2016, s. 20; Ioannis, Bimpa, Tsekos, Katerini, & Zagkotas, 2021).

2.3. Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi ve Öğretim Tekniği Kavramlarının İlişkili Oldukları Diğer Kavramlarla Benzer ve Farklı Yönleri

Araştırma sonuçları, öğretim stratejisi kavramının kavram haritasındaki yerinin, eğitim programının öğeleri, öğrenme kuramları, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, program geliştirme ve öğretim modelleri gibi kavramlarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Kavramın tanımındaki kilit kavramlar; genel yol, amaç ve hedef, öğrenen özellikleri, öğrenme-öğretme süreci, örüntü ve araç-gereç kullanımı olarak belirlenmiştir. Öğretim yöntemi kavramının kavram haritasındaki yeri incelendiğinde, kavramın temel eğitim bilimleri, öğrenme-öğretme kuramları, program geliştirme, öğretim süreçleri, eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi kavramlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Kavramın tanımındaki kilit kavramlar; özel/kısa yol, amaç ve hedef odaklılık, öğrenme-öğretme, öğrenen özellikleri, yordam ve öğrenci katılımı olarak belirlenmiştir. Öğretim tekniği kavramının kavram haritasındaki yeri ise eğitim programı, öğretim programı, eğitim-öğretim süreçleri, öğrenme kuramları, eğitim felsefesi ve öğretim tasarımı kavramlarıyla ilişkilidir. Kavramın tanımındaki kilit kavramlar; kısa ve somut yol, hedef odaklılık, devinim (hareket), etkililik ve uygulama boyutu olarak ifade edilmiştir. Kavramların kavram haritasındaki hiyerarşik yapıları incelendiğinde, katılımcılar tarafından kuram, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik şeklinde bir hiyerarşik düzenin olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcıların, bu üç kavramın kavram haritasındaki yeri ve ilişkili oldukları diğer kavramlarla ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretim stratejisinin en üst düzeyde yer aldığı, öğretim yönteminin onun altında ve öğretim tekniğinin ise en alt düzeyde konumlandığı hiyerarşik bir yapının varlığı açıkça görülmektedir. Bu yapı içinde her kavramın kendine özgü özellikleri, sınırlılıkları ve işlevleri olduğu belirtilmiştir. Öğretim stratejisinin genel bir yol ve planlama aracı olduğu, öğretim yönteminin daha spesifik ve uygulamaya dönük bir yapıya sahip olduğu, öğretim tekniğinin ise somut ve gözlemlenebilir eylemlerden oluştuğu vurgulanmıştır.

Bu bulgunun sonuçları, alanyazındaki çeşitli çalışmalarla uyumluluk göstermektedir. Taşpınar (2017)'de en dış katmandan en iç katmana kadar sırasıyla öğretim modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ve bu kavramların alt kavramlarına yer vererek kavramların arasındaki ilişkiyi kavram haritasıyla sunmuştur. Bunun yanı sıra öğretim yöntemlerinin öğretim stratejilerine bağlı olarak seçildiği, öğretim yöntemlerinin öğretim tekniklerini kapsadığı; dış halkada öğretim stratejisi, ortada öğretim yöntemi, en içteki halkada öğretim tekniğinin yer aldığı kavram haritası kullanılmaktadır (Henson, 1980, s. 3; Dursun, 2021, s. 10; Küçükoğlu, 2021, s. 23). Ioannis, Bimpa, Tsekos, Katerini, & Zagkotas'ın (2021) çalışmasında ise öğretim modeli kavramı daha geniş bir anlamda sunulurken, öğretim stratejisi daha dar bir anlam olarak sunulmuştur. Son olarak, Lowell, & Ureña-Rodríguez'in (2023) çalışmasında üç kavram taksonomi olarak görselleştirildiğinde üst kavramın öğretim stratejileri diğer alt kavramları öğretim yöntemleri ve tekniklerini, nasıl kapsadığını gösteren hiyerarşik ilişkiyi sunmaktadır. Bir kavram haritası olarak gösterildiğinde ise öğretim stratejisi daha geniş bir kavram ve bu nedenle üstte yer alır çünkü yöntem ve teknikleri kapsar. Yöntemler bir seviye daha aşağıda yer alır ve stratejilerin içinde bulunur, bu da onların daha spesifik olduğu ancak stratejilerden daha fazla seçenek sunduğu anlamına gelir. En

spesifik ve en küçük birimler olan ancak bir dersi oluşturmak için en fazla seçeneğe sahip olan teknikleri yer almıştır.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak bu üç kavram için eğitim bilimleri alanında bulunan akademisyenlere, lisansüstü araştırmacılara ve bu üç kavramla öğretim sürecinde iç içe bulunan öğretmenlere bazı öneriler sunulabilir.

Çalışmanın sonucunda akademisyenlere, ders kitapları ve akademik yayınlarında bu üç kavramı kullanırken araştırmada ortaya konulan tanımları ve hiyerarşik ilişkilerin dikkate alınması gerektiği önerilebilir. Özellikle lisans ve lisansüstü derslerinde bu kavramların ayırımı netleştiren örnekler kullanılmalı, uygun ve uygun olmayan kullanım örnekleri üzerinden öğrencilere rehberlik edilmelidir. Ders kitabı yazımında terminoloji birliğinin sağlanması için, bu araştırmada geliştirilen ortak tanımlar ve kavram haritası referans alınabilir. Özellikle “beyin fırtınası”, “soru-cevap” ve “drama” gibi tartışmalı kavramların hangi düzeyde kullanılacağı konusunda net kriterler belirlenmeli ve tutarlı şekilde uygulanmalıdır. Akademik makale yazımında, öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramları birbirinin yerine kullanılmamalı, her kavramın kendine özgü anlamı ve kapsamı korunmalıdır. İlaveten, öğretmen eğitimi programlarında bu kavramlara yönelik kavramsal netliğin artırılması, öğretim süreçlerinde tutarlılığın sağlanması ve alana özgü güncel kavram kılavuzlarının oluşturulmasında verilebilecek öneriler arasındadır.

Lisansüstü öğrencilere ve araştırmacılara yönelik öneriler; bu çalışmada geliştirilen kavram haritasını temel alarak farklı disiplinlerde (matematik eğitimi, fen eğitimi, dil eğitimi vb.) bu kavramların nasıl anlamlandırıldığını inceleyebilirler. Bu üç kavramın öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını ortaya koyan araştırmalar yapılabilir. Özellikle öğretmenlik uygulaması derslerinde bu kavramların nasıl kullanıldığının gözlemlenmesi önemli bulgular sağlayabilir. Uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak, bu kavramların farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinde nasıl tanımlandığı ve kullanıldığı incelenebilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler; sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin, ders planı hazırlarken bu araştırmada ortaya konulan hiyerarşik yapıyı dikkate almaları gerekliliğidir. Önce öğretim stratejisini belirlemeli, sonra bu stratejiye uygun öğretim yöntemini seçmeli, ardından bu yöntemi destekleyecek öğretim tekniklerini planlamalıdır. Öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerinde bu kavramların doğru kullanımı konusunda eğitim almalı, özellikle kavramsal karmaşanın yaygın olduğu alanlar (drama, beyin fırtınası, soru-cevap gibi) konusunda bilgilendirilmelidirler.

Sonuç olarak, öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramları arasındaki sınırların belirsizleşmesi ve bu kavramların birbirinin yerine kullanılması, öğretim süreçlerinde karmaşaya neden olmaktadır. Bu kavramların hiyerarşik yapı içinde doğru anlaşılması ve uygulanması, eğitim-öğretim sürecinin etkililiğini ve verimliliğini artıracaktır. Bu kapsamda, eğitim bilimcilerin ve uygulayıcıların kavramlar arasındaki ilişkiyi ve ayırımı net bir şekilde ortaya koymaları, kavramların doğru kullanımı açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma, eğitim programları ve öğretim alanındaki akademisyenlerle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda farklı eğitim alanlarından uzmanların görüşleri de alınabilir. Araştırma Türkiye bağlamıyla sınırlıdır. Uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak kavramlardaki karmaşanın kültürel farklılıklar boyutu da incelenebilir.

Kaynakça

- Acar, F. E. (2023). Program türleri ve program geliştirmenin teorik temelleri: Öğretim programlarının felsefi, sosyal, tarihi, psikolojik temelleri. H. Ünsal (Ed.), *Eğitimde program geliştirme*, içinde (s. 18-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford university press.
- Budak, Y. (2016). Temel kavramlar. Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri (kuramlar, yaklaşımlar, modeller, stratejiler)*, içinde (s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çardak, Ç. S. (2023). Eğitim programının öğrenme-öğretme süreci boyutu. M. Güven & S. Aslan (Ed.), *Çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, içinde (s. 240-273). Ankara: Pegem Akademi.
- Dal, S. & Tatar, N. (2022). Temel kavramlar. S. Dal & M. Köse (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri ders planlarıyla zenginleştirilmiş*, içinde (s. 1-35). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirik, Z. M. (2015). *Eğitim programları ve öğretim öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dhand, H. (1990). *Techniques of teaching*. New Delhi: APH Publishing.
- Duman, B. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dursun, F. (2021). Öğretim ile ilgili temel kavramlar. F. Dursun & A. Aykan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 4-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Eminoğlu Küçüktepe, S. (2021). Öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 145-160). Ankara: Pegem Akademi.
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- Gordon, W. R., II, Taylor, R. & Oliva, P. F. (2019). *Developing the curriculum: Improved outcomes through systems approaches*. Pearson.
- Gözütok, F. D. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülaçtı, F. (2023). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. M. Şanal & B. Çetinkaya (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M. (2015). Öğretme öğrenme süreci. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 154-261). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, B. (2022). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 2-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Güyer, T. & Aydoğdu, Ş. (2016). A classification model and an open e-learning system based on intuitionistic fuzzy sets for instructional design concepts. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(1), 137-160.
- Henson, K. T. (1980). Teaching methods: History and status. *Theory into practice*, 19(1), 2-5.

- Ioannis, F., Bimpa, M., Tsekos, E., Katerini, I. & Zagkotas, V. (2021). Redefining the Senses of “Model of Teaching” and ‘Teaching Strategy’: An Alternative Approach. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 34(12), 122-32.
- Jacobsen, D., Eggen, P. & Kauchak, D. (1989). *Methods for teaching: A skills approach* (3rd ed.). Merrill Publishing Company.
- Kazu, H. (2023). Program geliştirmenin temelleri. M. Güven & S. Aslan (Ed.), *Çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, içinde (s. 58-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçüköğlü, A. (2021). Öğretimle ilgili temel kavramlar. S. Güven & M. A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 2-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Larson, B. E., & Keiper, T. A. (2011). *Instructional strategies for middle and high school* (2nd ed.). Routledge.
- Lowell, V. L., & Ureña-Rodríguez, L. (2023). A Framework for examining the relationship and classifying instructional strategies, methods, and techniques. *SAGE Open*, 13(4), 1-10.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mkpa, N. D. (2009). Teaching methods and strategies, curriculum theory and practice. *Curriculum Organization of Nigeria*, 8(2), 104-112.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S. T. & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.
- Patton, Q. M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Peker-Ünal, D. (2019). Temel kavramlar. T. Duman ve D. Peker-Ünal (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 2-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Pilli, O. (2021). Öğretim stratejileri. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 102-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. (2020). Öğretim modelleri, stratejileri, kuramları ve yaklaşımları. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 215-261). Ankara: Pegem Akademi.
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*, içinde (s. 3-18). Springer.
- Sever, D., Yapıcıoğlu, D. K., & Kara, D. A. (2019). Problems of program in curriculum development and instruction according to the field experts and suggestions for the problems. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 419-451.
- Taşpınar, M. (2017). Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncel, İ. (2019). Eğitim programı tasarımı ve modelleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde programda geliştirme kavramlar yaklaşımlar*, içinde (s. 71-88). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Türk Dil Kurumu (2025). II. Terim Birliği Düşünce Atölyesi Ankara'da yapıldı. <https://tdk.gov.tr/icerik/basindan/ii-terim-birligi-dusunce-atolyesi-ankarada-yapildi/> [Erişim tarihi: 03.06.2025].
- Van Maanen, J. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2014). *Curriculum development: A guide to practice*. Pearson.
- Yapıcı, Ş. (2020). Program geliştirmenin psikolojik temelleri. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, içinde (s. 85-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Yates, R. (2000). *Curriculum overview*. <http://www.multiageeducation.com/russportfolio/curriculumtopics/curoverview.html> [Erişim tarihi: 01.06.2025].
- Yazçayır, N. (2023). Eğitim programının temel boyutları eğitim programı geliştirme süreci/aşamaları. H. Ünsal (Ed.), *Eğitimde program geliştirme*, içinde (s. 54-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.
- Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.